

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**



**TESIS DOCTORAL**

**Evaluación-acreditación de la educación superior en el Ecuador,  
metaevaluación y gestión académica de calidad**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Galo Naranjo López**

DIRECTORES

**Paloma Antón Ares  
Evaristo Alejandro Nafría López**

Madrid, 2016

**Universidad Complutense de Madrid**

**Facultad de Educación**

**Centro de Formación del Profesorado**



**TESIS DOCTORAL**

**EVALUACIÓN-ACREDITACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR,  
META-EVALUACIÓN Y GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD**

**Doctorando:**

**GALO NARANJO LÓPEZ**

**Directores:**

**Dra. Paloma Antón Ares  
Dr. Evaristo Alejandro Nafría López**

**Madrid, 2015**



## DEDICATORIA

A quienes se constituyen en fuente inagotable de AMOR,de inspiración,  
de horizontes, de sueños, de vida:  
Mi esposa, mis hijos, mis nietos.



## GRADECIMIENTOS

A Dios

A mis padres

A la Universidad Complutense de Madrid

A la Universidad Técnica de Ambato

A la Dra. Paloma Antón Ares y Dr. Evaristo Nafria López por su calidad humana excepcional y por haber orientado esta investigación desde la sabiduría del conocimiento y la experiencia.

A quienes me ayudaron en este proceso desde diferentes ámbitos: Adriana, Pablo, Gabriela, Kleber, Katy, Santiago, Elsa y Ana M<sup>a</sup> un conjunto de personas a los que considero amigos.



## 1. Contenido

Resumen .....	15
Summary.....	29
2. INTRODUCCIÓN:.....	43
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA EN SU RED DE RELACIONES DESDE UN ABORDAJE CRÍTICO-PROPOSITIVO. .	45
2.2. MACROCONTEXTO: EL CAMBIO, UNA CONSTANTE EN EL MUNDO GLOBAL. ....	51
2.2.1. ¿Época de cambios o cambio de época? .....	51
2.2.2. La sociedad del conocimiento .....	53
2.3. MESOCONTEXTO: LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA, NUEVAS PERSPECTIVAS.....	67
2.3.1. Un peligro de universalismo de la ciencia .....	73
2.4. MICRO-CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO: “CAMINO A LA ACREDITACIÓN INTERNACIONAL”.....	77
2.4.1. La responsabilidad social de la universidad .....	79
2.4.2. Reforma curricular de la Universidad Técnica de Ambato .....	80
2.4.3. Medidas urgentes.....	81
2.5. REALIDADES VINCULANTES A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN-ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL. ....	85
2.5.1. El mandato 14 .....	85
2.5.2. Análisis crítico. ....	88
2.6. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	97
2.6.1. Delimitación del problema .....	98
2.7. OBJETIVOS.....	99
2.7.1. Objetivo general .....	99
2.7.2. Objetivos específicos .....	99
2.8. JUSTIFICACIÓN .....	101



2.8.1.	Importancia teórico-práctica .....	101
2.8.2.	Originalidad .....	103
2.8.3.	Utilidad, beneficios .....	104
2.8.4.	Impacto de la investigación .....	104
2.8.5.	Factibilidad .....	104
3.	MARCO TEÓRICO .....	107
3.1.	MARCO REFENCIAL .....	107
3.1.1.	Investigaciones previas. ....	107
3.2.	FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA .....	121
3.2.1.	Perspectiva filosófica: .....	121
3.2.2.	Marco conceptual .....	121
3.2.3.	Conceptos y posibilidades de la gestión del conocimiento en la universidad .....	140
3.3.	PRINCIPALES CONCEPCIONES Y ENFOQUES TEÓRICOS– METODOLÓGICOS SOBRE CALIDAD: .....	148
3.3.1.	Círculos de calidad .....	156
3.3.2.	Requerimientos de la sociedad .....	156
3.3.3.	Modelos de calidad-excelencia .....	157
3.4.	EVOLUCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE CALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA EMPRESARIAL .....	160
3.4.1.	Evolución del concepto de calidad .....	162
3.5.	CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN DE CALIDAD ...	174
3.5.1.	Acerca de la calidad educativa .....	174
3.5.2.	¿Qué es la calidad educativa? .....	177
3.5.3.	El concepto de calidad en la educación superior .....	179
3.5.4.	Indicadores de la Calidad en la educación superior .....	185
3.6.	DIEZ FACTORES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN EL SIGLO XXI .....	188

3.6.1.	Pertinencia personal y social.....	188
3.6.2.	Convicción, la estima y la autoestima de los involucrados...	189
3.6.3.	La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores....	190
3.6.4.	La capacidad de conducción de los directores e inspectores ....	190
3.6.5.	El trabajo en equipo de la escuela y de los sistemas educativos	191
3.6.6.	Las alianzas entre escuelas y otros agentes educativos .....	191
3.6.7.	El currículo en todos los niveles .....	192
3.6.8.	Cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos	193
3.6.9.	Pluralidad y calidad de las didácticas.....	193
3.6.10.	Incentivos socioeconómicos y culturales .....	193
3.7.	PLANIFICACIÓN-EVALUACIÓN-CALIDAD.....	196
3.7.1.	Planificación estratégica .....	196
3.7.2.	Los mitos que han provocado el fracaso de la planificación estratégica.....	197
3.8.	ESTRATEGIAS QUE PROMUEVEN EL ÉXITO DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA .....	200
3.9.	EL APRENDIZAJE COMO BASE DE MEJORA EN EL CONTEXTO DE ORGANIZACIONES INTELIGENTES .....	204
3.9.1.	Las cinco disciplinas del aprendizaje .....	204
3.9.2.	La arquitectura de las organizaciones inteligentes.....	206
3.9.3.	La integridad de la arquitectura educativa.....	208
3.9.4.	Uniando todos los elementos. ....	209
3.9.5.	Entre el triángulo y el círculo .....	209
3.9.6.	El orden implícito.....	210
3.9.7.	Conceptos esenciales en aprendizaje empresarial .....	210

3.9.8.	Concepto de aprendizaje continuo.....	211
3.9.9.	Ciclo de vida de las típicas iniciativas de cambio.....	211
3.10.	EVALUACIÓN ACREDITACIÓN .....	216
3.10.1.	Descubriendo los caminos de la evaluación en su contexto histórico .....	216
3.10.2.	Modelos CULTURAL-INTERPRETATIVOS.....	222
3.10.3.	Modelo de “evaluación iluminativa” .....	222
3.10.4.	Modelo de evaluación respondente .....	222
3.10.5.	La cuarta generación evaluativa .....	223
3.10.6.	Elementos conceptuales en el campo de la evaluación .....	223
3.10.7.	Comprensión-valoración: hacia la construcción de una teoría de la evaluación.....	224
3.10.8.	El carácter axiológico de la evaluación.....	226
3.11.	EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN .....	228
3.11.1.	Hacia una reconstrucción histórico-conceptual del campo de la evaluación educativa .....	228
3.11.2.	Principales tendencias en la evaluación educativa.....	230
3.11.3.	La medición y cuantificación .....	230
3.11.4.	La toma de decisiones.....	231
3.11.5.	Evaluación de productos versus evaluación de procesos ...	231
3.11.6.	Objeto de la evaluación .....	231
3.11.7.	Elementos básicos para la realización de una evaluación fundamentada.....	232
3.11.8.	Investigación evaluativa y curricular .....	232
3.12.	CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	234
3.13.	LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL .....	238

3.14.	EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR...	242
3.15.	METAEVALUACIÓN.....	244
3.15.1.	Enfoques de la metaevaluación:.....	247
3.15.2.	Tipos de Metaevaluación:.....	248
3.15.3.	Evaluación, acreditación, categorización.....	250
4.	MARCO METODOLÓGICO .....	256
4.1.	LA APROXIMACIÓN SOCIOCRÍTICA.....	260
4.2.	MODELOS GENERADOS POR LOS ENFOQUES CUANTITATIVOS .	262
4.2.1.	El modelo de discrepancia de Provus .....	262
4.2.2.	El modelo de congruencia–contingencia de Stake.....	263
4.2.3.	El modelo CIPP de Stufflebeam.....	263
4.1.	MODELOS GENERADOS POR LOS ENFOQUES CUALITATIVOS ....	266
4.1.1.	El modelo de evaluación artística de Eisner.....	266
4.1.2.	El modelo de evaluación respondente de Stake .....	266
4.1.3.	El modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton ..	267
4.1.4.	El modelo del retrato de Lightfoot .....	268
4.2.	ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	270
4.3.	MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	272
4.4.	TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	274
4.4.1.	Investigación Exploratoria .....	274
4.4.2.	Investigación descriptiva .....	274
4.5.	POBLACIÓN Y MUESTRA. ....	276
4.6.	PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	276
4.6.1.	Recolección de la información .....	276

4.6.2.	Técnica: encuesta, instrumento; cuestionario .....	277
4.6.3.	Técnica: Entrevista.....	279
4.6.4.	El método de la Hermenéutica-dialéctica .....	280
4.6.5.	Validez y Confiabilidad de los instrumentos .....	285
4.7.	PLAN DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN .....	286
5.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	288
5.1.	RESULTADO TÉCNICA ENCUESTA .....	288
5.1.1.	Resultados de rectores universidades Ecuador .....	288
5.1.2.	Resultados directores unidad evaluación, acreditación universidades Ecuador.....	379
5.1.3.	Resultados de coordinadores de evaluación de las facultades de la UTA .....	479
5.2.	RESULTADO TÉCNICA ENTREVISTA PARCIALMENTE ESTRUCTURADA .....	560
5.2.1.	Entrevista presidente CEAACES .....	560
5.2.2.	Entrevista a un asesor de la presidencia del ceaaces .....	566
5.2.3.	Entrevista a un académico que formó parte de un equipo ganador del premio nobel.....	568
5.3.	INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA-DIALÉCTICA .....	580
6.	CONCLUSIONES.....	588
7.	PROPUESTAS .....	602
7.1.	MODELO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA BASADO EN LA ACADEMIA.....	602
7.1.1.	Reflexiones .....	602
7.1.2.	Planificación .....	602
7.1.3.	Tercera misión de la universidad .....	603
7.1.4.	Gestión curricular .....	606

7.2.	PLAN DE MEJORAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO .....	614
7.2.1.	Descripción: .....	614
7.2.2.	Objetivos del plan de mejora.....	616
7.3.	REFORMA ESTRUCTURAL DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS	622
7.4.	HA LLEGADO LA HORA DE REINVENTAR A LA UNIVERSIDAD .. .....	628
7.5.	EL CONSEJO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO A LA CIUDADANÍA.....	632
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	634
9.	ANEXOS .....	646



## Resumen

Pensar en evaluación es atreverse a ser constructores de caminos de innovación, deliberados desde la identidad cultural que enraíza compromisos de vida con los seres humanos y las instituciones, porque es a través de la reflexión crítica y creativa que se generan tiempos y espacios de aprendizaje colectivo para que la calidad se convierta en una forma de vida.

La evaluación de las Instituciones de educación superior tiene sentido cuando el objetivo central es empoderar a los protagonistas de estos procesos en una tarea inacabada de FE en sus propias potencialidades, alegría plena para avanzar en la consecución de nuevas metas, oportunidad para hacer mejor lo que se está haciendo, reflexión sobre el sentido y orientación de la misión y visión en el entorno social, descubrimiento de nuevas formas de sostenibilidad institucional que ocurren cuando la sociedad cree, confía en la comunidad universitaria y, se la valora como referente de liderazgo ético.

Uno de los factores más trascendentes para transformar instituciones educativas es sin lugar a dudas la evaluación, porque permite extraer “desde dentro” el valor del talento humano, que es el único que puede innovar algo, a través de la reflexión crítica y propositiva en comunidades proactivas de aprendizaje continuo.

La finalidad de la presente investigación se expresa a través de los objetivos, tanto principales como secundarios, que son:

- Demostrar la necesidad de construir participativamente un modelo de metaevaluación, que mejore el sistema de evaluación-acreditación implementado por el CEAACES
- Contribuir a potenciar una gestión académica de calidad por parte de las IES con base en criterios e indicadores de reconocimiento internacional, contextualizados a la realidad Iberoamérica
- Convertir a la metaevaluación en eje del pensamiento y acción de la Universidad ecuatoriana.



Un pensamiento del autor de esta tesis se constituye en eje vertebrador de la investigación: “La respiración es a la vida, lo que la evaluación es a la calidad”

Por otra parte, no se puede dejar de lado el análisis de algunos factores que desnaturalizan el potencial de la evaluación, para convertirla en un requerimiento administrativo de rendición de cuentas en los que subyacen estructuras de pensamiento vertical, como: la organización y el funcionamiento del poder, la alineación social del país y de las universidades, la concepción y operatividad de la justicia, los valores, la competitividad, el desarrollo tecnológico, los recursos.

Si se asume que el problema de la educación no es exclusivamente técnico, sino ideológico, político, social y axiológico, conviene reflexionar que las estructuras universitarias son producto de una política estatal y a veces transnacional y, por lo tanto es falso que la educación sea neutra. A nadie se le puede escapar que las evaluaciones son vehículos para una determinada ideología y los procedimientos evaluativos son una transposición de los sistemas sociales.

No se puede dejar de mencionar que a través del tiempo se han ido manifestando tres tendencias básicas de evaluación:

- La evaluación tradicional, punitiva, caracterizada con la expresión: “La letra con sangre entra”.
- La evaluación tecnocrática: cuantitativa, tecnicista caracterizada por la selección Darwiniana de especies. Sobreviven únicamente las especies superiores.
- La evaluación constructivista social: investigativa, participativa, crítico-propositiva

En el Ecuador se han desarrollado una serie de evaluaciones-acreditaciones de Instituciones de Educación Superior, con base en la Constitución de la República (2008) y en la Ley Orgánica de Educación

Superior (2010), que ha provocado incertidumbre en las instituciones de Educación Superior. El discurso oficial habla de mejoramiento de la calidad y de introducir la cultura de la evaluación institucional en el Sistema educativo, mientras en las comunidades universitarias se habla en susurros de autoritarismo, de una concepción tecnocrática de universidad, asociada a los intereses del mercado.

Desde varios sectores académicos, especialmente desde la Universidad Técnica de Ambato, ha surgido la idea de analizar participativamente el modelo de evaluación empleado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) implementando la metaevaluación como factor clave para mejorar los procesos de evaluación y contribuir a la mejora de la calidad educativa en el Ecuador

Esta tesis doctoral desarrolla una investigación que versa sobre la metaevaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) de Ecuador. Quien realiza esta investigación es una persona que por cuarenta años ha estado en las aulas universitarias y por las aulas universitarias en calidad de maestro y directivo y, en esas instancias ha pregonado la necesidad de convertir a la evaluación en el factor más trascendente de mejoramiento de la calidad, si se asume desde una perspectiva potenciadora de seres humanos y organizaciones.

Para poder investigar sobre la metaevaluación de estas instituciones es necesario analizar el proceso evaluativo-acreditativo que se ha puesto en marcha en los últimos años en el Ecuador.

Tradicionalmente los procesos de evaluación y acreditación han tenido como función primordial la clasificación, desde un punto cuantitativo, de las diferentes universidades, es decir han concentrado su atención en aquello que es medible a simple vista; como por ejemplo el número de docentes con PHD o maestría en áreas específicas, número de investigaciones en bases de datos previamente definidas, número de aulas, número de libros en las bibliotecas, número de edificios, laboratorios y otros.

Sin embargo, este tipo de evaluaciones y acreditaciones obvian variables cualitativas que influyen directamente en cualquier proceso educativo, como puede ser el cumplimiento de la misión institucional, si la investigación está aportando soluciones a los problemas de la realidad del entorno, si la vinculación con la colectividad ha pasado del asistencialismo a la generación de liderazgos transformadores en el contexto social, el rescate de la cultura, el aporte al desarrollo de la región. En resumen, las evaluaciones y acreditaciones que no tengan en cuenta variables cualitativas son incompletas o inexactas.

Comúnmente los procesos de evaluación-acreditación tradicionales o tecnocráticos suelen estar ligados a ideologías de poder y control social, que derivan en clasificaciones o rankings de las universidades, es decir sirven para buscar una posición, un status y descuidan el poder del análisis de los actores sociales, para generar ambientes de calidad y de calidez que respondan a los requerimientos de la sociedad como un compromiso ético.

El énfasis de este tipo de evaluación-acreditación, está centrado en detectar carencias, deficiencias, errores. Parecería que la intención es decir, desde la lógica de la eficiencia, que no sirve a los intereses del sistema, cuando el verdadero sentido de la evaluación es provocar desde la profunda reflexión interna propuestas para mejorar la calidad de las instituciones evaluadas. Desde la lógica del poder no se puede cuestionar la validez de evaluación y acreditaciones, porque eso significaría que se está en contra de fomentar una cultura de la calidad. Y entonces la pregunta fluye naturalmente ¿a qué calidad hace referencia? ¿La calidad en apariencias o calidad de esencias?

Sin embargo, resulta evidente que una evaluación debe tener como principio filosófico la mejora continua de aquello que es evaluado, sino ¿para qué se evalúa si no es para examinar hacia dónde camina la institución, corregir los errores, fortalecer aciertos y por lo tanto mejorar? Y con ese principio debe regirse la misma evaluación, realizando una evaluación de la evaluación, es decir metaevaluación.

Destaca la necesidad de una propuesta de metaevaluación que refleje de manera holística a toda la comunidad universitaria; docentes, estudiantes, trabajadores, empleados y, también a todos los ámbitos que rodean a la universidad, a la cual influyen o son influidos por ésta, como por ejemplo el ámbito empresarial, el ámbito laboral, el ámbito social o el ámbito de la administración pública, a los que el autor de esta tesis ha contemplado las cuatro hélices.

Para intentar comprender e interpretar la realidad de la evaluación, metaevaluación y gestión de calidad en el Ecuador, se ha tratado de percibir la totalidad del problema a través de esta investigación, en un análisis contextual que se origina en el macro-contexto e incluye las universidades del mundo.

En segundo lugar se analiza la problemática de las universidades de Ecuador y sus realidades y en su red de interrelaciones, es decir el meso-contexto. Y por último se investiga la problemática en la Universidad Técnica de Ambato (UTA), como micro-contexto, desde la experiencia vivida, la comunicación intersubjetiva, el diálogo que enriquece las observaciones cotidianas, un ambiente en donde se producen preguntas puntuales, inquietudes que afectan vidas, compromisos existenciales con las comunidades de aprendizaje y con las necesidades de un contexto social que valora enormemente el trabajo de “su” universidad. Se trata de que la cultura de la calidad forme parte de la existencia misma de la Institución de Educación Superior. Muchas preguntas surgen de manera espontánea como ¿Qué evaluar? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué? Siempre en la perspectiva de responderle con ética a una sociedad que dio vida a la Universidad Técnica de Ambato

Además se revisa la legislación vigente en Ecuador: Constitución de la República del Ecuador (2008), Ley Orgánica de Educación Superior (2010) para comprobar la información pertinente sobre la evaluación, la acreditación, la metaevaluación y calidad en este país.

Se otorga atención a la revisión más particularizada del mandato 14 de la Asamblea Constituyente de Ecuador en el año 2008, porque los objetivos de este mandato eran por un lado, resolver definitivamente la disfuncionalidad de una universidad de carácter privado y. por otro lado, realizar una evaluación integral sobre la situación jurídica, académica y de desempeño institucional de los centros de estudios superiores, con la intención de depurar y mejorar la calidad del sistema en las Instituciones de Educación Superior .

Tras realizar un exhaustivo análisis de contexto, se delimita y formula el problema, que no es otro que la necesidad de la evaluación y metaevaluación durante los procesos de evaluación-acreditación que fomente una gestión de calidad y una filosofía de mejora continua de las Instituciones de Educación Superior.

Finalmente se realiza una justificación sobre esta investigación, para tener en cuenta diferentes aspectos relevantes para esta tesis, como por ejemplo la importancia tanto teórica como práctica de esta investigación, su originalidad, las posibles utilidades y beneficios, el impacto de la misma y sobre todo la factibilidad de la misma.

## **Objetivos**

El objetivo principal de esta tesis es generar un ambiente proactivo de construcción participativa de un modelo de metaevaluación, para la mejora del sistema de evaluación-acreditación implementado por el CEAACES de manera obligatoria para las Instituciones de Educación Superior, de acuerdo a la disposición transitoria vigésima de la Constitución de la República del Ecuador (2008) y la disposición transitoria primera de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010).

De esta forma se quiere contribuir a través de la metaevaluación a fomentar una gestión de calidad tanto académica como administrativa para las Instituciones de Educación Superior del Ecuador, que no trasplante criterios e indicadores de otros contextos, porque supuestamente tengan reconocimiento

internacional, sino sitúen la realidad de la evaluación en un contexto socio cultural específico, como el ecuatoriano, como el iberoamericano o como el latinoamericano, es decir que actúen en lo local sin perder de vista lo global.

Se pretende que la Universidad Técnica de Ambato (UTA) genere una visión innovadora de la gestión de calidad académica y administrativa, que se convierta en eje de pensamiento y acción de la universidad ecuatoriana.

Por otro lado, los sub-objetivos primordiales que se extraen del objetivo principal comienzan con analizar el enfoque, diseño, implementación, aplicación y determinación de resultados del modelo de evaluación-acreditación del CEAACES, para poder evidenciar fortalezas y debilidades del modelo.

Tras lo que se contempla la necesidad de introducir procesos de metaevaluación que contribuyan al mejoramiento de la evaluación-acreditación de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador y relacionar la metaevaluación con una gestión académica que promueva el mejoramiento continuo de la calidad de las instituciones. Finalmente se establecen nuevas líneas de acción que fortalezcan la misión de la Universidad Técnica de Ambato (UTA) en el contexto social con base en una evaluación potenciadora de las Instituciones de Educación Superior

### **Categorías fundamentales utilizadas en la construcción del marco teórico**

Una investigación se realiza siempre desde un enfoque y desde un marco teórico, que contiene categorías que van a permitir comprender el objeto de estudio que se investiga. En el caso de la presente investigación es necesario referirse a cuatro categorías fundamentales: evaluación educativa, metaevaluación, calidad y gestión de la calidad

- Evaluación educativa

Para el autor de esta tesis se concibe la evaluación educativa como un proceso de investigación participativa permanente, que se asume desde una visión holística, que está orientada por marcos ideológicos, metodológicos y

técnicos a fin de interpretar y comprender la realidad educativa y emitir juicios de valor sobre la misma. Contribuye, además, a la toma de decisiones fundamentada y orientada al mejoramiento continuo de la calidad de los servicios educativos

- Metaevaluación

Se coincide con el pensamiento de Ester García Sánchez (2005), cuando manifiesta que la metaevaluación ha sido y es considerada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación. Por otra parte y según el autor de esta tesis, la metaevaluación debe ser vista como un proceso de comprensión e interpretación de la evaluación de la calidad del propio sistema de evaluación.

- Calidad

El concepto de calidad está ligado a una construcción social que varía según los intereses de los grupos internos y externos de las instituciones y es necesario que esta construcción social sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales y a la universidad. (Díaz Sobrinho, 1995).

En el ámbito legislativo, es decir la LOES (2010), el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión de conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

Para el autor de esta tesis la calidad es un concepto vacío que se llena de significado en contextos específicos que ponen de manifiesto la filosofía institucional, la visión y misión de la misma y, fundamentalmente la actitud permanente por hacer las cosas bien, como un compromiso ético al servicio de una sociedad que aspira a lo mejor de las personas y las instituciones. En el caso de la universidad, está íntimamente ligado a la misión de la misma

- Gestión de la calidad

Se asume como propio el pensamiento del proyecto ISNAR “Nuevo Paradigma” cuando se señala que la gestión es el proceso del manejo dinámico de la interacción que ocurre en la organización y su entorno relevante. La gestión de la calidad puede ser comprendida como el manejo del cambio hacia dentro y hacia afuera de la organización para responderle con ética a la sociedad.

### **Metodología**

El enfoque utilizado en la realización de esta tesis es predominantemente cualitativo porque se analiza la realidad de la evaluación, metaevaluación, gestión de calidad en perspectiva de totalidad, a partir de asumir la realidad en sus múltiples dimensiones y caracterizar a la metaevaluación como una propuesta ideológica, social, educativa, ética y de aprendizaje

En cuanto a la modalidad, es una investigación de campo apoyada en investigación bibliográfica y documental. Cuyas técnicas predominantes son encuestas y entrevista parcialmente estructurada destinada a informantes clave. Se pretende Con la intención de profundizar con la utilización de la metodología hermenéutica dialéctica, con la perspectiva de interpretar y comprender escenarios.

Se emplea la validación por juicio de expertos y por prueba piloto de los cuestionarios, tras lo que se corrige el instrumento para ser aplicado finalmente; se pretende por otra parte darle validez de contexto de acuerdo al método hermenéutico dialéctico.

Se pretende desarrolla de manera progresiva un modelo propio de interpretación y comprensión de la realidad de la evaluación-acreditación, metaevaluación, calidad y gestión de calidad.

Respecto a la población y muestra a la que se aplicaron los instrumentos se refiere a los rectores y directores de evaluación de las universidades públicas y privadas del Ecuador y a los coordinadores de las unidades de planificación-evaluación de la Universidad Técnica de Ambato (UTA)



Se introduce la utilización del método hermenéutico-dialéctico para interpretar y comprender la realidad de la evaluación, metaevaluación y gestión de calidad y así, ir avanzando en la comprensión de la realidad, no en un sentido plano, sino multidimensional en el que se integran diferentes variables que tienen que ser profundizadas descubriendo nuevos sentidos, que saquen a flote las lógicas ocultas que ordinariamente están detrás de cualquier modelo de evaluación.

Necesariamente el método exige que la mente se abra e intente aprehender la realidad, sin prejuicios, de la educación como una totalidad y en ella la evaluación, metaevaluación y gestión de calidad, para dar lugar luego a un proceso de corte y articulación conceptual, en el que se analiza la realidad de la problemática en el contexto de la Universidad Técnica de Ambato (particularidad) sin perder de vista la universidad ecuatoriana (totalidad).

Se trata de encontrarle sentido a los acontecimientos generados en Ecuador a partir de la introducción de procesos de evaluación-acreditación institucionales, en un entorno cultural en donde de manera consolidada la evaluación ha estado destinada básicamente al aprendizaje de los estudiantes y, esporádicamente al análisis de algunos factores específicos, como el curriculum y a la infraestructura.

El hecho de que el autor de esta tesis sea rector de una universidad pública, miembro del directorio de la Asamblea de la universidad ecuatoriana, miembro del directorio de la región Andina de la unión de universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) ha permitido descubrir en el contexto ecuatoriano y latinoamericano insatisfacciones con los procesos de evaluación, más sometidos a la lógica del poder que a la contribución efectiva y al mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

Las experiencias vividas en foros nacionales e internacionales enriquecen la interpretación hermenéutica de la temática de investigación que se realiza, además han permitido ir captando la necesidad de generar procesos de metaevaluación, dentro de una discusión rica en contenidos que comience por

tratar de comprender de la misma manera el significado de los términos evaluación, metaevaluación, calidez y calidad.

De igual manera los diálogos intersubjetivos con los miembros de la comunidad universitaria han permitido evidenciar que una evaluación es un hecho que tiene incidencia en personas concretas a las que empodera cuando es asumida con enfoque cualitativo y de mejoramiento continuo, pero por otra parte marca o deprime, cuando los cuantifica y los valora en términos de números o de letras, convierte a la evaluación- acreditación en un fin y traslada esta misma visión a la sociedad. Lo que provoca perder de vista los factores motivadores de aprendizajes colectivos.

Las vivencias compartidas en estos contextos van enriqueciendo en las personas el deseo de encontrarle sentido a lo que se hace como educador, porque ahí se habla sin tapujos, se cuestiona la lógica del poder, se argumenta, se propone y hasta se corre el riesgo de salvar a la humanidad con recetas mágicas; pero es también rico en contenidos que permiten acercarse a la realidad, no desde la teoría prefabricada para condenar, sino desde el dialogo que enriquece como persona.

Parece entonces salir a flote que la interpretación es la forma más natural de actuación de los seres humanos. Que todo el tiempo se está haciendo hermenéutica, pero la hermenéutica se convierte en dialéctica cuando se logra comprender que esas mismas realidades son dinámicas, que están en permanente movimiento y que se tiene que estar dispuesto a aprender de manera permanente, a lo mejor de ahí surge la expresión “aprender para toda la vida” “aprender a lo largo de la vida”, *Lifelong Learning*

El cuestionario aplicado a rectores, directores de evaluación acreditaciones de la universidades ecuatorianas y a los miembros de las unidades de planificación y evaluación de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), fueron validados por juicio de expertos, entre ellos con el asesoramiento de los directores de la tesis, Dra. Paloma Antón Ares y Dr. Evaristo Nafría López por una parte y por prueba piloto aplicada a un conjunto de vice-rectores

académicos de universidades ecuatorianas, lo que permitió mejorar y corregir el instrumento.

## **Resultados**

Al analizar los resultados, el instrumento utiliza la siguiente escala de valoración:

1. Completo desacuerdo
2. Poco acuerdo
3. Ni acuerdo ni desacuerdo
4. Acuerdo
5. Completo acuerdo

En este instrumento se analiza el modelo de evaluación y acreditación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en sus componentes diseño del modelo de evaluación-acreditación, implementación del modelo por el CEAACES, aplicación del modelo por el CEAACES, resultados proporcionados por el CEAACES, comunicación de resultados proporcionados por el CEAACES y metaevaluación.

Al tabular las encuestas se advierte que la mayor parte de la población está de acuerdo en que la participación debe caracterizar la elaboración del modelo de evaluación, que el modelo debe dar respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano, que debe ser trabajado de manera multidisciplinar, que debe mostrar las reglas del juego y los fines a conseguir de manera muy clara desde el inicio

En cuanto a la implementación del modelo, una importante mayoría de la muestra consultada señala la necesidad de que los objetivos de la evaluación sean conocidos de manera suficiente por la Instituciones de Educación Superior de la misma manera la ponderación de criterios e indicadores, la metodología a ser utilizada y los cronogramas para los procesos de auto-evaluación y evaluación externa.

En cuanto a la aplicación del modelo, hay coincidencia de los encuestados en el sentido de que se debe generar un ambiente favorable y de colaboración en los procesos de evaluación-acreditación externa, que los evaluadores deben tener solvencia técnica y ética y, que la transparencia debe ser la tónica del proceso

Refiriéndose a la comunicación de resultados proporcionados por el CEAACES se manifiesta a través de la encuesta que la evaluación externa debe partir del análisis de los planes de mejora y que los resultados de las evaluaciones deben ser conocidos y discutidos en primer lugar por las Instituciones de Educación Superior para generar impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria.

En cuanto se refiere a la metaevaluación, los encuestados coinciden en señalar que se debe construir de manera participativa un modelo de evaluación para el sistema de evaluación y acreditación ecuatoriana

Respecto a la entrevista a informantes claves se profundiza en la necesidad de construir con la participación de todas las universidades un modelo de metaevaluación, con características como participación, responsabilidad social, rigurosidad metodológica, que se ha avanzado significativamente en introducir una cultura de la calidad y que se espera que las universidades adopten la cultura de la calidad como inherentes a su visión y misión institucional.

## **Conclusiones**

Las principales conclusiones extraídas de esta investigación sobre la metaevaluación son; en primer lugar la comprobación de que la evaluación de las Instituciones de Educación Superior realizadas en el 2013 por CEAACES tiene serias deficiencias de carácter epistemológico, teórico, metodológico, técnico y legal que es necesario corregir.

En segundo lugar, se concluye que es indispensable la construcción de un modelo de metaevaluación institucional que contribuya al mejoramiento de la

evaluación existente y a la mejora continua de las Instituciones de Educación Superior

### **Propuestas**

Teniendo en cuenta los resultados delo concluido en esta tesis es indispensable proponer la construcción de un nuevo modelo de metaevaluación, desde una concepción social, ideológica y política.

Esta metaevaluación debe tener como componentes fundamentales la participación de los actores sociales involucrados, la transparencia en procesos y resultados, finalidad ética y de mejora continua de la misma, investigación permanente para evidenciar que se va implantando una cultura de la evaluación que potencie los resultados académicos positivos de los estudiantes, de las instituciones y por consiguiente del país.

## Summary

Thinking about evaluation is to dare to become constructors of innovative paths, originated in a cultural identity which generates life agreements between people and the institutions; since it is only through critical and creative thinking that time and space for collective learning is generated and quality becomes a way of life.

Evaluation of higher education institutions make sense when the main objective is to empower the main actors of the procedures in an unfinished task of FAITH in their own potentiality, joy in a continuous search to reach new goals, opportunity to do better what is already being done, reflect about the sense and orientation of the mission and vision of the social environment, discovery of new ways for institutional sustainability, needed when a society experiences growth. In this process, it is important to build trust from the university community and to become a referent for an ethical leadership.

Without any doubt, one of the most transcendental factors to transform educational institutions is evaluation. This exercise allows bringing out, from the deepest source of a being, the value of human talent, which is the only one that can foster innovation, through critical and proposing thinking in an ongoing learning.

The author of the present dissertation poses a thought as the core idea of this work: "Breathing is to life as evaluation is to quality".

On the other hand, it cannot be ignored some key factors that contribute to distort the real potential of evaluation as an administrative requirement to surrender accounts in which underlie some complex thinking structures, such as: the organization and functioning of power, the social alignment of the country and the universities, the conception and effectiveness of justice, the values, the competitiveness, the resources, among others.

If the assumption that the problem of education is not exclusively technical, but ideological, political, social and axiological, it is paramount to reflect that the

university structures are the product of government politics, and many a times of a transnational interest; therefore, it is untrue that education is a neutral matter.

It cannot be overlooked that evaluations become vehicles to fix certain ideology and that evaluative procedures are a transposition of existing social systems. It is necessary to mention that through times there have been three basic trends in the area of evaluation:

- The traditional punitive evaluation, characterized by the expression: “ To spare the rod is to spoil the child” (La letra con sangre entra)
- The technocratic evaluation: quantitative, technical, characterized by the Darwinian selection of species.
- The social constructivist evaluation: researching, participative, critical and with proposals.

In Ecuador, a series of evaluation-accreditation schemes have been taking place in Higher Education Institutions, based on the Constitution of the Republic of Ecuador (2008) and the Higher Education Law (2010). This has provoked uncertainty and unrest in the universities. The official discourse speaks about quality improvement and the introduction of a permanent institutional evaluation in the educational system; whereas in the university communities it is seen as an authoritarian mechanism

From different academic sectors, especially from The Technical University of Ambato, the idea of analyzing in a collaborative way the model of evaluation used by The Evaluation, Accreditation and Quality Assurance of the Higher Education Board (CEAACES) has been triggered. It is necessary to implement the meta-evaluation as the key factor to improve the process of evaluation, contributing in this way to ensure progress in quality of education in Ecuador.

This dissertation develops an investigation concerned about the meta-evaluation of the Higher Education Institutions (IES) in Ecuador. The researcher of this investigation is a person who has been related to the university

environment for forty years, as professor, faculty administrator, vice-academic chancellor and chancellor of the university. These instances have been the proper ground to pose the need to make of the evaluation process the most transcendental factor for quality improvement, assuming it from the perspective of being an enhancer the people and the organizations.

In order to be able to research about meta-evaluation in these institutions, it is necessary to analyze the evaluative-accrediting process that has been taking place in Ecuador, in the last few years.

Traditionally, the processes of evaluation and accreditation of different universities have had as their main function that of classifying them with a quantitative point of view; in other words, they have focused their attention in what is measurable at first sight; the following are few examples: number of professors with a PHD, number of professors with Master's Degree in specific areas, number of research works published in pre-established data bases, number of adequate classrooms, number of books in the libraries, number of buildings, laboratories, among others.

Notwithstanding, this type of evaluation and accreditation overlooks qualitative variables that directly influence any educational process such as: the fulfillment of the institutional mission, the impact of the research as a problem solver of society needs, the insurance that the

Connection with society has taken a step forward passing from the mere assistance to the generation of transforming leaderships within the social context, the fostering of the recovery of culture, the generation of true contribution to the development of the region. In summary, the evaluation and accreditation processes which do not take into account qualitative variables are incomplete and inexact.

Commonly, the traditional or technocratic evaluation and accreditation processes tend to be linked to ideologies of power of social control. These, in turn, derive rankings or classifications of universities; so, they serve to the



purpose of getting a position and a status, neglecting the power of analysis that the social actors have to generate learning spaces with quality and warmth, directly linked to a commitment to respond ethically to the social requirements.

The emphasis in this type of evaluation is focused in detecting the deficiencies and absence of the necessary conditions to operate. It seems like it is more important to categorize the institutions as not competent to perform successfully and efficiently their educative task, ignoring that the basic function of evaluation is to provoke, as the result of a deep reflection, realistic and useful course of actions for quality improvement of the institutions undergoing the evaluation process.

One could question the validity of the evaluation and accreditation processes, which are being implemented in Ecuador; but, from the logic of the power implementing these schemes, this position could be interpreted as being against the installation of a quality culture in the education system. Thus, there are questions that emerge naturally in this scenario: ¿What type of quality are we referring to? ¿Is a feign quality or an essence quality what we need to implement?

Nevertheless, it is evident that the philosophical principle in which the evaluation should be founded is the continuous improvement of that which is being evaluated. Evaluation should help to examine where the institution stands and where it is going or wants to go, what are the weaknesses and strengths, how to correct the mistakes. This principle should provide the guide to implement the “evaluation of the evaluation”; that is the meta-evaluation

In the first place, this work emphasizes a proposal of a meta-evaluation system that reflects, in a holistic manner, all the elements that are important within a university community: professors, students, administrative and labor workers; and also, the local spheres that surround the university, where the university has influence and vice versa the university is influenced by them, for instance: the business, the labor, the social and the public administration

spheres, to which the author of the present dissertation has named the four propellers.

In an attempt to understand and interpret the reality of the evaluation, meta-evaluation and quality management in Ecuador, the problem is perceived as a whole, exercising a research, in a contextualized analysis going from the macro-context to the universities in the world

Secondly, the problem of evaluation-accreditation and quality management at universities in Ecuador and its realities and its network of relationships are analyzed; that is to say: the meso-context.

And finally the problem is investigated at Technical University of Ambato (UTA) as the micro-context, from the experience, the inter-subjective communication, the dialogue that enriches everyday observations, an environment where specific questions occur, concerns that affect lives, existential commitments to learning communities and the needs of a social context that greatly values the work of "their" university. It is all about making the culture of quality be a part of the very existence of our institution of higher education. Many questions arise spontaneously such as what to evaluate? What for? Why? How? When? What with? with the view to ethically give the answers to the society which, in its time, demanded the creation of The Technical University of Ambato.

Moreover, the legislation in Ecuador is reviewed: Constitution of the Republic of Ecuador (2008), Higher Education Law (2010) to check the relevant information on evaluation, accreditation, meta-evaluation quality in this country. Besides, a more particularized review of the Mandate N. 14 of the Constituent Assembly of Ecuador in 2008 is carried out, because the objectives of this mandate were on the one hand, to definitively resolve the dysfunction of private universities, and on the other hand, to carry out a comprehensive evaluation of the legal and academic situation, as well as of the institutional performance in centers of higher education in order to refine and improve the quality system in such institutions.

After a thorough analysis of context, the problem is defined and formulated, which is none other than the need for the meta-evaluation during the processes of evaluation-accreditation to promote quality management and a philosophy of continuous improvement of Higher Education Institutions.

Lastly, a justification for this research is done, which takes into account various relevant aspects including both, the theoretical and practical importance of this research, its originality, potential profits and benefits, the impact of it and especially its feasibility.

### **Objectives:**

The main objective of this dissertation intends to create a proactive environment of participatory construction of a model of meta-evaluation for improving the evaluation-accreditation system compulsorily implemented by CEAACES for IES, according to the transitory provision N. Twenty of the Constitution of the Republic of Ecuador (2008) and the transitory provision N. One of the Higher Education Law (LOES, 2010).

The desire is to contribute, through the meta-evaluation, to promote academic and administrative quality management for the IES of Ecuador, which would not transfer criteria

And indicators form other contexts just because they are thought to have international recognition, but actually because they place the reality of evaluation in a specific socio-cultural context, as the Ecuadorian or the Latin American one, that is acting on the local without losing sight of the global. It is intended that an innovative approach to the academic and administrative quality management can be generated to become an axis of thought and action of the Ecuadorian university

Furthermore, the primary sub-objectives that are extracted from the main objective starts with analyzing the approach, design, implementation, application and determination of results of the evaluation-accreditation model of CEAACES in order to highlight its strengths and weaknesses.

Once this has been done, the need for meta-evaluation processes will be proven, those that contribute to the improvement of the evaluation-accreditation of IES in Ecuador. This will relate meta-evaluation with academic management that promotes continuous improvement of quality in institutions. Finally, new lines of action to strengthen the mission of UTA in the social context based on an enhancer evaluation of IES will be established.

## **Methodology**

The approach used in the making of this thesis is predominantly qualitative because it analyzes the reality of the evaluation, meta-evaluation, quality management in a perspective of totality, understanding reality in its multiple dimensions and the meta-evaluation as an ideological, social, educational, ethical and learning proposal.

As for the modality, it is a field research supported by bibliographic and documentary research. Its predominant techniques are surveys and semi-structured interviews designed for key informants. It aims to progress in the interpretation and understanding of social scenarios where the problem of institutional evaluation-accreditation occurs with the support of the dialectic hermeneutics.

Validation by expert judgment and test pilot questionnaires are used. Consequently, the instrument to be finally applied is corrected. Moreover it aims to validate context according to dialectical hermeneutical method.

Another aim is to progressively develop a suitable model for interpretation and understanding of the reality of education and evaluation.

Regarding population and sample to which instruments were applied, it refers to the rectors and directors of evaluation of public and private universities in Ecuador as well as the coordinators of the planning-evaluation units of UTA.

The dialectic hermeneutical method is used to interpret and understand the reality of the evaluation, meta-evaluation and quality management. By doing this, it will be possible to move

Forward in the understanding of reality, not in a plane direction, but in a multidimensional one in which different variables that need to be taken a closer look at in order to discover new ways will bring to the surface the hidden logic that are ordinarily behind any model of evaluation.

The approach necessarily requires an open mind which tries to grasp reality without prejudices, which understands education as a whole where assessment, meta-evaluation and quality management will lead to a cutting and articulating process of conceptualizing that analyzes the reality of the problem in the context of UTA (the particularity) without losing sight of the Ecuadorian university (the totality).

It is all about making sense of the events generated in Ecuador since the introduction of institutional evaluation-accreditation processes, in a cultural environment where evaluation has been basically only directed to the students' learning and only sporadically directed to the analysis of some specific factors such as the curriculum and infrastructure.

The fact that the author of this thesis is the rector of a university, a member of the board of Ecuadorian universities, a member of the board of the Andean region of the Union of Universities of Latin America and the Caribbean, has allowed him to discover dissatisfaction with the evaluation processes that are being carried out in the Ecuadorian and Latin American context. This happening is seen subject to the logic of power more than as an effective contribution to improving the quality of the educational processes.

The experiences in national and international forums have enriched the hermeneutic interpretation of the topic of the research that has been conducted. They have also lead to comprehending the need for generating processes of meta-evaluation within a content-rich discussion, which begins with trying to

understand the meaning of the terms evaluation, meta-evaluation and quality. Similarly, the dialogues with members of the university community have made possible to see evidence that shows that evaluation, as it is now, is leaving an impact on specific people who are left with a mark of being less because they are quantified and valued in terms of numbers or letters. Indeed, this makes of the evaluation or accreditation an end and transmits that same vision to the society which causes to lose sight of the motivational factors of collective learning.

The experiences shared in these contexts have enriched people's desire to make sense of what one does as an educator, opening opportunities to speak openly, to question the logic of power, to argue, to propose and even to risk personal positions; it is also rich in content which allows one to get closer not from the prefabricated theory to condemn, but from the dialogue that enriches a person.

It would then seem to rise that the interpretation is the most natural form of performing of human beings. All the time we are doing hermeneutics, but it is transformed to dialectic hermeneutics when it is understood that those same realities are dynamic, in permanent movement and that one has to be willing to learn permanently. Maybe from there it emerges the expression "lifelong learning"

The questionnaire applied to Rectors, Directors of evaluation-accreditation of Ecuadorian universities and to the members of the Departments of planning and evaluation of UTA, was validated with two sources: the first, by experts, among them the directors of the thesis, Dra. Paloma Antón Ares and Dr. Evaristo Nafría López; the second, by a pilot test applied to a group of academics from Ecuadorian universities, allowing improving and correcting the instrument.

## **Results**

The results are analyzed from the information built with the application of the instrument that uses a rating scale that goes from "absolutely disagreement" to "absolutely agreement" and in which the model of evaluation-accreditation of the CEAACES is studied in its components: design of the model of evaluation-accreditation, implementation of the model by CEAACES, results provided by CEAACES, transmission of results provided by CEAACES and meta-evaluation.

When tabulating surveys it was noticed that most of the population agree that the elaboration of the model of evaluation should have been done participatively, that the model should provide a reply to the reality, it should be worked in a multidisciplinary way, it should show the rules of the game and the goals to accomplish clearly since the beginning of the process of planning.

Regarding the implementation of the model, most of the population pointed out the need to know the objectives of the evaluation on the part of Higher Education Institutions. Other aspect as: the weight of criteria and indicators, the methodology used and the schedules for the auto-evaluation and external evaluation processes should be clear.

As to the application of the model, there is coincidence among the respondents referring the fact that a favorable environment should be generated of collaboration in the processes of external evaluation-accreditation. Also, the evaluators should have technical and ethical solvency, and that transparency should be the tone of the process.

In respect of the transmission of the results provided by CEAACES, it is said, through the survey, that the external evaluation should start by opening a frank dialogue to analyze the results of the evaluations with the community of the Higher Education Institution being evaluated and, through a constructive discussion, generate positive impacts among the members to propose feasible and reliable improvement plans.

In reference to the interview to key informants, it is agreed on the need to cause, in the Higher Education Institutions, a deep reflection around the topic of meta-evaluation in order to build, with the participation of all of them, a model of meta-evaluation with characteristics such as: participation, social responsibility and methodological strictness. The leadership of the Technical University of Ambato and its Rector is recognized to promote the construction of this model. It is claimed that a different methodology has been used to evaluate university campuses based on the permanent support to the Higher Education Institutions with satisfactory results and which could serve as input to keep on advancing in this area.

On the other hand, it is said that an amendment to the Higher Education Law is urgently needed in different topics. One of them is to make a clear distinction between evaluation and accreditation, in order to avoid the confusion and different applications that now they are given. It is also expressed that the Constitution of the Nation itself should be reviewed in reference to the topic of evaluation because, currently, it includes aspects that don't need to be dealt in it, but Rules of Procedures should be written to cover specific areas.

The informants conclude expressing that there is a commitment to contribute to this topic. There has been significant progress in introducing a culture of evaluation in the university environment and that it is expected that universities adopt the culture of quality as inherent to its insight and institutional mission.

Evaluation only makes sense if it manages to generate transforming attitudes in the university communities. The present research testifies progress in the permanent seek for quality of the Technical University of Ambato, conceived from an ongoing evaluation-accreditation process, which is still in construction and has been strengthen by the following instruments:

1. The management model of UTA, centered in the Academy.
2. The improvement plan 2013-2016, built in a participatory manner by the members of the Academic community of the Technical University



of Ambato under the coordination of the Directorate of Evaluation and Quality Assurance (DEAC) of UTA.

3. The Project: towards a structural reform of the academic departments of UTA
4. The Project: Restructuring of the UTA campus, coordinated by the Directorate of Innovation.
5. The document: "It is time to reinvent the Technical University of Ambato"

## **Conclusions**

The principal conclusions drawn from this research about meta-evaluation are, on the first place, the verification that the evaluation applied to Higher Education Institutions in 2013 had serious shortcomings in the epistemological, theoretical, methodological, technical and legal aspects. Thus, there is a great opportunity for improvement. It is not wise to remain shut in the sorrow of the past but to assume the present and the future with attitudes and proposals to enhance the processes of institutional evaluation.

Secondly, the dialogues held by UTA with the President of CEAACES have generated a proactive attitude to ensure the increase of the culture of quality in the institutions of Higher Education and to look for theoretical and methodological alternatives to improve the university system of evaluation-accreditation. Among those advances it is the recognition that the meta-evaluation can contribute to enrich the model.

Finally, it is concluded that the construction of a model of institutional meta-evaluation, elaborated with the participation of the Higher Education Institutions, is essential to improve the existing evaluation model and to ensure continuous improvement of the quality of Higher Educational Institutions' educational services.

## **Proposals**

Having in mind the conclusions in this dissertation, it is necessary to generate a shared vision of institutional meta-evaluation through dialogical communication and continuous learning, which is a characteristic of intelligent organizations..

The construction of a meta-evaluation model from a social, ideological, political and ethical conception and a deep commitment with the country is paramount. This meta-evaluation must have as essential components the participation of the involved social actors, transparency in processes and results, social responsibility and the commitment with continuous improvement to provide evidence that a culture of evaluation is being implemented which enhances the Educational System of Ecuador.



## 2. INTRODUCCIÓN:

“De la percepción viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva” (Lenin, 1915: 163)

En primer lugar, se va explicar los problemas a ser investigados, que se encuentran siempre en una realidad concreta. El mirar con atención esa realidad va a permitir encontrar aquellos nodos críticos que están afectando tanto a una institución, como a una organización social o simplemente un espacio perfectamente definido.

En este apartado se pretende encontrar en el contexto ecuatoriano uno de los factores que más está influyendo a la educación superior del país. Una incipiente cultura de la evaluación, ligada a teorías y modelos que pueden ser extraños a esa realidad, generando un conjunto de interrogantes como: ¿es pertinente trasplantar modelos de cualquier naturaleza, sin analizar contextos geográficos, sociales y culturales?; evaluación ligada a calidad, pero ¿qué es la calidad? ¿Qué se entiende por calidad? Y específicamente ¿Qué es la calidad en una institución de educación superior? La calidad va ligada a la misión y visión institucional, o más bien se debe apropiarse de los conceptos establecidos a nivel empresarial, donde la terminología habla de la "calidad total".

¿Debe estar la gestión académico-universitaria ligada a rankings internacionales que categorizan universidades de acuerdo a estándares particulares?

A lo largo de este capítulo se plantean una serie de interrogantes relacionadas con esta temática. Se analiza el proceso de la evaluación-acreditación que ubicó a la Universidad Técnica de Ambato entre las mejores de Ecuador. Se ubicará esta problemática en un macro-contexto de constante cambio, en donde los términos de globalización, sociedad del conocimiento y patria-planetaria se están volviendo constantes, además se analizarán las mega-tendencias y los tipos de educación en ese contexto global. Se

descenderá en el análisis a un meso-contexto, el de las universidades ecuatorianas, marcadas por nuevas perspectivas desde el Estado y las propias universidades, en los cuales las responsabilidades sociales de la universidad juegan un papel importante. Se hará una revisión de con énfasis en las realidades vinculantes en procesos de evaluación-acreditación institucional.

En el micro contexto se analiza la realidad de la Universidad Técnica de Ambato: “camino a la acreditación internacional” desarrollando algunas características de su entorno.

Merece especial atención el cumplimiento del mandato 14 expedido por la Asamblea Constituyente de Ecuador que marcó una tipología de universidades en este país, será un análisis crítico de la situación hasta llegar a la formulación del problema. Articulado al problema se determinan los objetivos, la justificación, la factibilidad, la originalidad, la utilidad y el impacto de la investigación.

## **2.1.CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA EN SU RED DE RELACIONES DESDE UN ABORDAJE CRÍTICO-PROPOSITIVO.**

Analizar la gestión académica universitaria en relación a los procesos de evaluación acreditación con estándares de calidad de universidades de excelencia en el mundo es un problema extremadamente difícil. Corremos el riesgo, por una parte, de ignorar la polisemia de los términos; evaluación, gestión, calidad, confundir evaluación con acreditación como que fueran términos sinónimos y, en consecuencia, reducir la investigación a la búsqueda de modelos de acreditación de países desarrollados que incluyan criterios e indicadores de calidad con pretensiones universalistas y a-históricas, dejando de lado completamente el tema de la “gestión académica” o, por otra parte, convertir la problemática en un proceso exclusivamente local o regional al no comprender que nos movemos en el ámbito de la construcción de una “civilización planetaria y de una ciudadanía cosmopolita” (Morin et al, 2005:81-81)

Algunas preguntas surgen al inicio mismo del planteamiento del problema como: ¿Qué significado tiene la calidad en la Educación Superior? ¿Cuáles son los fundamentos de la evaluación de la calidad en la Educación Superior? ¿Qué modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior se han desarrollado? ¿A qué estándares de calidad nos referimos? ¿Qué valor se les confiere a los rankings? ¿Cuál es el panorama de los rankings internacionales? ¿Son fiables las clasificaciones de universidades en esos rankings?, porque hay múltiples clasificaciones de universidades con sus propios estándares como: Ranking QS (2011), clasificación Webométrica del CSIC (2010), clasificación de Universia (2000), ranking Iberoamericano SIR (2003), clasificación de universidades según HEEACT (2008); ¿Qué valor se puede conferir a los rankings internacionales más difundidos como: Shanghai Jiao Tongs Academic Ranking of World Universities (ARWU 2009) o Times Higher Education QS World Universities Ranking (2004)? ¿Es aplicable a la realidad ecuatoriana el Ranking Mundial de Universidades en la Web del

laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC: 2007)?

Grau, se percató del lanzamiento de una tabla de clasificación de universidades hecha por la Unión Europea denominada U-Multirank, de carácter multidimensional, “que pretende valorar a las universidades con arreglo a una serie de factores, distribuidos en cinco áreas: prestigio de la investigación, calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientación internacional, logros en la transferencia de conocimientos (como asociaciones con empresas) y contribución al crecimiento regional”(2013: 5). Según la nota oficial se pretende superar los enfoques tradicionales que se centraban de forma desproporcionada en la excelencia de la investigación. En el contexto Latinoamericano y de manera específica en el Ecuador ¿se podría utilizar esta tabla?

¿Existe una reflexión sobre los contextos sociales y culturales, los niveles de gobernabilidad, los patrones de autonomía, las diferencias entre misiones institucionales y, sobre todo, el potencial de la información que se genera y que ha llevado a plantear serias dudas sobre su pertinencia y validez?(Villavicencio, 2013)

En el contexto de estas reflexiones iniciales y en el ámbito ecuatoriano, no podemos dejar de citar a Arturo Villavicencio, un académico respetable y respetado, que fue nominado por Dinamarca para hacer parte del Grupo Intergubernamental sobre el Cambio Climático, organización que recibió el Premio Nobel de la Paz por ese trabajo. Villavicencio fue el presidente del Consejo Nacional de Evaluación Acreditación (CONEA) cuando se efectuó por primera ocasión en el Ecuador la evaluación-acreditación de las universidades en cumplimiento del mandato 14 de la Asamblea Nacional Constituyente (2008) y fue muy duro en el análisis e informe final de la investigación evaluativa a las universidades ecuatorianas, “sugiriendo que la universidad ecuatoriana estaba obligada a dar un salto cualitativo substancial en procesos y resultados de la gestión acorde a las funciones sustantivas de la misma” La Evaluación de

la calidad de la Universidad Ecuatoriana, la experiencia del mandato 14 Quito, Ecuador (CEAACES, 2014: 39-41)

En una entrevista realizada a Arturo Villavicencio y publicada el 6 de Mayo de 2013 por el Diario “HOY” con el título, “El Gobierno quiere domesticar a la U”, suscrito por el director adjunto, José Hernández, se hace un balance del cambio de sistema universitario que realiza el gobierno: trasplante de modelos ajenos, colonialismo académico, burocratización de la investigación, menosprecio de la Universidad ecuatoriana, ausencia de un proyecto. En la parte que nos interesa, por razones del estudio, el entrevistado cuestiona el hecho de que la evaluación de las universidades categoría “A” del Ecuador lo hará una evaluadora norteamericana. A criterio del entrevistado, eso desligitima el papel del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEACES), porque salta procesos y revela desconocimiento de las diferentes dimensiones de la realidad ecuatoriana.

La expresión de Martí educador cubano: “A conflictos propios, soluciones propias. A propia historia, soluciones propias. A vida nuestra, leyes nuestras” nos conduce a comprender que en el análisis es indispensable partir del conocimiento profundo de nuestra realidad para responder a un contexto socio-histórico-cultural” (1967: 312, 334)

Las reflexiones de Morin, por otra parte sobre una comunidad de origen terrícola que genera conciencia de pertenencia a nuestra patria terrestre y que permitirán el desarrollo por múltiples canales, en las diferentes regiones del globo, de un sentimiento de unión y de intersolidaridad necesaria para civilizar las relaciones humanas nos hacen pensar en la Patria Planetaria. (2007: 77)

Parece necesario, en este punto tomar en cuenta los dos pensamientos, que parecen contradictorios para a manera de síntesis dialéctica introducir la concepción de lo que significa lo “glocal” (articulación entre lo global y lo local) que va más allá del trasplante de modelos o del eclecticismo, cuando se lo asume como suma de teorías y modelos de una manera acrítica, y, que obligan a profundizar en la génesis de las transformaciones que vive el mundo



asociadas al cambio de época si se quiere encontrar las raíces de la problemática y sus posibilidades de solución en el contexto ecuatoriano.

Es oportuno, en consecuencia, señalar, que un acercamiento al problema en su red de relaciones permitirá comprenderlo y explicarlo de mejor manera, motivo por lo que se y por eso se considera necesario enunciar al inicio del estudio lo que se pretende del mismo en un esbozo muy rápido.

A través de la presente investigación, se persigue construir sostenibilidad institucional para la Universidad Técnica de Ambato a partir de focalizar los factores clave que caracterizan a la evaluación institucional y a una gestión académica de calidad, en relación a lo que acontece en el mundo y en el contexto ecuatoriano por la génesis del cambio de época, los nuevos escenarios de la educación en la era planetaria, la sociedad del conocimiento, las tendencias de desarrollo en América Latina, los estándares de calidad exigidos por el contexto social, la concepción de UNIVERSIDAD que tenemos, la realidad de la Universidad ecuatoriana y de la Universidad Técnica de Ambato.

La reflexión teórica, desde una perspectiva socio-crítica, sobre gestión, gestión educativa, tendencias de la gestión educativa, gestión académica universitaria, calidad, concepciones y enfoques teóricos- metodológicos modelos de calidad, factores para una educación de calidad, evaluación, evaluación institucional, acreditación, modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior, acreditación, criterios, indicadores de la evaluación y otros, intenta dar paso a una praxis social transformadora que potencie la gestión académica, como una respuesta ética a la sociedad, más allá de indicadores de acreditación.

Asimismo, se propone, por otra parte, introducir en la reflexión el estudio de la metaevaluación, porque en el entorno de Ecuador es notoria la debilidad de la teoría y de modelos que propicien el conocimiento profundo de esta temática.

Un punto de arranque, la evaluación-acreditación institucional que ubicó a la Universidad Técnica de Ambato entre las mejores universidades del Ecuador, universidades categoría “A”. La autoevaluación de la realidad institucional a partir del modelo del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) Una pregunta necesaria en el presente ¿Hemos avanzado? Al respecto parece importante citar a Santos Guerra:

“Se está hablando y escribiendo mucho sobre la evaluación de los centros escolares, se están haciendo muchas evaluaciones, se está generando una cultura sobre la evaluación. Ante ese hecho hay que lanzar las campanas al vuelo, porque lo más importante no es hacer muchas evaluaciones, ni siquiera hacerlas bien. Lo más importante es saber al servicio de qué personas y de qué valores se ponen” (2002: 18).

La constatación de la realidad inducirá nuevas propuestas a partir del análisis del contexto, se delineará finalmente lo que tendrán que hacer otras investigaciones.



## **2.2.MACROCONTEXTO: EL CAMBIO, UNA CONSTANTE EN EL MUNDO GLOBAL.**

### **2.2.1. ¿Época de cambios o cambio de época?**

El mundo vive una época de profundos cambios que afectan a todas las dimensiones de la realidad social, política, cultural, educativa, económica, tecnológica, por citar una cuantas, provocando incertidumbre, temor, caos, alejamiento, en unos casos, o aparecimiento de procesos creativos, innovaciones, descubrimientos, nuevos enfoques, en otros.

Algunos estudiosos sobre la temática en la serie de publicaciones sobre “Innovación para la sostenibilidad institucional” (Proyecto Nuevo Paradigma, 2001) a través de un análisis de contenido de más de 1500 títulos para contestar una pregunta de investigación: ¿Una época de cambios o un cambio de época? nos hacen reflexionar en torno a nuevas maneras de apreciar la realidad al señalar que novivimos una época de cambios, sino un cambio de época.

En este sentido, el sociólogo español Castells et al. (2001) analiza la:

“génesis del actual cambio de época asociada a tres revoluciones: sociocultural, económica y tecnológica, cuyos impactos cruzados, no necesariamente compatibles entre sí, están cambiando el sistema de ideas, el sistema de técnicas y la institucionalidad de la época histórica del industrialismo, porque están transformando cualitativa y simultáneamente las relaciones de producción, relaciones de poder, experiencia humana y cultura”(2001: 6)

La revolución sociocultural está relacionada con la necesidad de generar un desarrollo sostenible de todas las formas de vida del planeta y la necesidad de provocar cambios en profundidad en cuestiones como la participación, la equidad de género, la valorización de lo social, la igualdad social, los derechos de las nacionalidades indígenas, la justicia étnica, la conservación de los recursos naturales, los derechos de los niños, el desarrollo humano, las redes de solidaridad, entre otras.

La revolución económica vinculada a la formación de un régimen de acumulación de capital de naturaleza corporativa, de carácter transnacional, de alcance global y dependiente de un factor intangible: la información. Los cambios de la llamada globalización hablan de ajuste estructural, modernización productiva, flexibilidad laboral, dolarización de las economías nacionales, integración regional, por mencionar algunos.

La revolución tecnológica, básicamente de las tecnologías de la información y comunicación que ha influenciado otras revoluciones científico-tecnológicas como la robótica, los nuevos materiales, la nanotecnología, la ingeniería genética, la biotecnología. Los cambios derivados se advierten en la formación de redes virtuales, integración electrónica, libros virtuales, espacios inteligentes, comercio electrónico, educación virtual, entre otros.

“Un nuevo mundo está emergiendo al final de este milenioLa revolución de la tecnología de la información indujo la emergencia del informacional ismo como la base material de una nueva sociedad. Bajo el informacional ismo, la generación de la riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales pasan a depender de la capacidad tecnológica de las sociedades y de los individuos, con la tecnología de la información como el centro de esta capacidad” (Castells, 1999: 336).

Es indudable que están ocurriendo una serie de transformaciones cualitativas en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en la experiencia humana.

La tecnología de la información está haciendo posible la creación electrónica de un nuevo continente del planeta: un continente digital, donde internet es el puerto virtual de la era del acceso. En este continente virtual, el tiempo histórico no cuenta, el espacio geográfico desaparece y las relaciones sociales son innecesarias. El concepto de red asume consecuencias prácticas para la nueva morfología social de las sociedades avanzadas del futuro. Los que controlan las redes de comunicación aumentan su poder de manera inconmensurable para moldear y manipular percepciones, opiniones, aspiraciones y hasta juicios de valor, la mayor parte de la humanidad camina

hacia la cultura de la realidad virtual, vacía de valores morales, principios éticos y energía humana.

En esta línea el autor Morin, Director emérito del Centro Nacional para la Investigación Científica de París, manifiesta que hay dos conceptos de desarrollo;

“El concepto que fue usual durante muchos años era la idea de que el desarrollo tecno-científico, económico, basta para remolcar, como una locomotora, los vagones de todo el tren del desarrollo humano, es decir: libertad, democracia, autonomía, moralidad. Pero lo que se ve hoy día, es que es un hecho que estos tipos de desarrollo han traído muchas veces subdesarrollos mentales, psíquicos y morales” (2002: 1)

Hay que pensar de nuevo el desarrollo para humanizarlo, continúa Morín (2002) porque desarrollo humano significa integración, combinación, diálogo permanente entre los procesos tecno-económicos y las afirmaciones del desarrollo humano, que contienen en sí mismas, las ideas éticas de solidaridad y de responsabilidad. Hay que subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano. Ese es el papel ético fundamental para no ser simples objetos en ese Titanic sin piloto, sino ser sujetos de la aventura humana.

Desde otra vertiente, la vulnerabilidad del planeta, denunciada por los movimientos socioculturales, principalmente los de orientación ecológica y ambiental, inspiró el concepto de desarrollo sostenible que pugna por emerger desde una visión holística del mundo que presiona a pensar en la complejidad de forma sistémica y según la lógica dialéctica; reemplazando la “Razón de Estado” y la “Razón de Mercado” por la “RAZÓN SOCIAL” que incluye las anteriores, pero las trasciende, de manera que el desarrollo se considera un espacio para el encuentro entre sociedad, cultura y naturaleza.

### **2.2.2. La sociedad del conocimiento**

La UNESCO señala de manera textual:

“La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente”(2005:17)

Y continúa: Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista– a prever una forma única de sociedad posible.

En otra parte del documento y bajo el título: Una sociedad del conocimiento debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber se dice:

“Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos”(UNESCO, 2005: 18)

Los jóvenes, señala el documento, están llamados a desempeñar un rol de protagonista en este ámbito. Tenemos que reconocerlo ellos están, de manera general, a la vanguardia de la utilización de las nuevas tecnologías y contribuyen a insertar la práctica de éstas en la vida diaria. Los adultos deben comprometerse a desempeñar un papel importante, “porque cuentan con la experiencia necesaria para compensar la relativa superficialidad de la comunicación “en tiempo real” y recordarnos que el conocimiento es esencialmente un camino hacia la sabiduría”(UNESCO, 2005: 18)

Toda sociedad posee la riqueza de un vasto potencial cognitivo que conviene valorizar. Además, dado que las sociedades del conocimiento de la “era de la información” se distinguen de las antiguas por su carácter integrador y participativo legado por el Siglo de las Luces y la afirmación de los derechos humanos, la importancia que estas nuevas sociedades conceden a los derechos fundamentales se traducirá por una focalización especial en: – la libertad de opinión y expresión (UNESCO, 2008), artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la libertad de información, el pluralismo de los media y la libertad académica; – el derecho a la educación y sus corolarios: la gratuidad de la enseñanza básica y la evolución hacia la gratuidad de los demás niveles de enseñanza, artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; – el derecho a “tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”

Al finalizar el documento y a manera de conclusión se comenta de manera textual:

“Emitiremos la siguiente hipótesis y apostaremos por ella: el posible destino de las sociedades del siglo XXI, profundamente transformadas por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, será el de convertirse en sociedades del conocimiento porque serán sociedades en las que éste se comparta. ¿Cómo es posible establecer ese nexo? Conviene recordar que las nuevas tecnologías son tecnologías de redes y que, en estas últimas, el conocimiento es un estado de hecho ya que los miembros de una misma red son interdependientes. En ese contexto, la interdependencia obliga a compartir los conocimientos si deseamos ser eficaces”. (UNESCO. 2005: 203)

La noción de “sociedades del conocimiento” ofrece nuevas posibilidades al desarrollo humano y sostenible ya que sintetiza– aunque diferenciándolos al mismo tiempo– enfoques tan variados como los que ofrecen las nociones de “sociedad de la información”, “economía basada en el conocimiento”,



“sociedades del aprendizaje”, “sociedad del riesgo” o “educación para todos a lo largo de toda la vida”.

No obstante, hay que precaverse contra dos obstáculos que pueden comprometer el desarrollo de las sociedades del conocimiento compartido. El primero es el riesgo de promover un modelo único basado exclusivamente en las exigencias de la economía del conocimiento.

El segundo obstáculo; la generalización de formas de organización basadas en el desarrollo de un mercado privado competitivo y, en ese caso, la libertad de acceso a la información se vería obstaculizada por una privatización de los procesos de invención e innovación. En los dos casos la brecha entre países desarrollados y en vías de desarrollo se incrementaría.

La visión de la UNESCO con respecto a la construcción de las sociedades del conocimiento señalan los autores del documento, tiene que evitar el presentarse a sí misma como un modelo más que vendría a modificar los modelos de la economía del conocimiento o de la sociedad de la información.

Todavía no se percibe con claridad la gravedad de las asimetrías crecientes que separan a los países más adelantados de la gran mayoría de las naciones del mundo y acentúan cada vez más la brecha cognitiva dentro de cada país. En algunos países en los que se están registrando tasas de crecimiento muy elevadas, las poblaciones rurales –a menudo mayoritarias– corren el riesgo de ser las primeras en pagar las consecuencias de una marcha forzada hacia la realización de sociedades del conocimiento.

La economía del conocimiento no puede constituir la base del proyecto de las sociedades del conocimiento, porque no abarca la totalidad de las dimensiones del saber. En efecto, los valores no son reductibles a un mero intercambio mercantil. Entre esos valores, se ha destacado la importancia que reviste la promoción de un aprovechamiento compartido del conocimiento, sin el cual algunos países correrían el riesgo de verse reducidos a la categoría de meros consumidores de un conocimiento global (UNESCO, 2005).

Morin, Roger y Domingo señalan que “el principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo, que implique la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita”(2005: 57-58). Advierten que el término planetarización es un término más complejo que globalización, porque es un término radicalmente antropológico que expresa inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra.

En la continuación de su pensamiento, estos autores Morin, Roger y Domingo nos hablan de la comprensión del nacimiento de la era planetaria a partir de dos mundializaciones antagonistas e inseparables. Señalan que la occidentalización del mundo, ha sido el resultado de la primera mundialización impulsada por el cuatrimotor: ciencia, técnica, industria e interés económico, que llevan implícitas las ideas de dominación y explotación, estas ideas universalistas se han desarrollado sobre la base de los desarrollos económicos y técnicas que se expanden con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación (2005).

Por el otro lado, asistimos también a la mundialización de las ideas del humanismo y de la emancipación, que van creando la necesidad de una conciencia de civilización planetaria, la misma que a criterio de los mismos autores es inviable sin la “noción encarnada planetariamente de una Tierra-patria”, que significa la matriz fundamental para la conciencia y el sentido de pertenencia que ligue a la humanidad con la Tierra considerada como primera y última patria y que está enraizada en el amor.

Se deben suplir dos carencias: la falta de instancias mundiales para asumir problemas fundamentales como los problemas de dimensión planetaria, a manera de ejemplo; de protección de las culturas, de los problemas de vida o muerte para el planeta. La solución de la segunda carencia es de vital importancia, porque implica crear conciencia de una comunidad de destino, una comunidad para que los problemas de vida o muerte se planteen para todos los seres humanos, la lucha contra el incremento de las desigualdades mundiales

De Souza Silva, Cheaz y Calderón al hablarnos sobre las reglas del desarrollo, manifiestan: “Estamos todos vulnerables, del ciudadano al planeta”(2001: 2) Transformaciones veloces, cualitativas y simultáneas en las relaciones de producción, las relaciones de poder, la experiencia humana y la cultura están generando turbulencias, inestabilidad, incertidumbre, desorientación, discontinuidad, inseguridad, perplejidad y, por lo tanto vulnerabilidad generalizada.

Todas las organizaciones de desarrollo están en situación de vulnerabilidad. La vulnerabilidad generalizada es un problema social lo que obliga a una reflexión en profundidad de los procesos que están generando los cambios globales, conceptualizar la sostenibilidad institucional a partir de la comprensión de la génesis de su vulnerabilidad y desarrollar estrategias para construir la sostenibilidad institucional.

El sociólogo y educador brasileño Paulo Freire, (1993), en su “Pedagogía de la Esperanza” esboza una serie de pensamientos relacionados con la temática que nos ocupa y que se consignan a continuación: La verdadera realidad no es la que es, sino la que pugna por ser, el proyecto de País es la voluntad del País, es su cuadro de valores, su compromiso, su apuesta testimonial. La esperanza es una necesidad ontológica, existencial. No se es hombre sin esperanza. No se constituye uno en sujeto sin esperanza. Se requiere una educación de la esperanza que consista en un fortalecimiento de la voluntad, que se produce cuando se elige por valores, cuando se apunta a un futuro, cuando se opta por un compromiso, cuando se vive un testimonio, cuando se obra. Porque la esperanza necesita de la práctica, de la acción, para no quedar en mero sueño o deseo, para tornarse en un “concreto histórico” con nuestra vida y voluntad conformando ese concreto.

El autor Gonzalo Morales (2005) en su libro “El Giro Cualitativo de la Educación”, ante la pregunta ¿Cuáles son los nuevos escenarios de la educación en América Latina? establece una articulación entre megatendencias y tipos de educación para este contexto como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

**Tabla 1: Mega tendencias y tipos de educación**

MEGATENDENCIAS	TIPOS DE EDUCACIÓN
Globalización Policentrismo Economía Global	Educación para un Humanismo cosmopolita
Pluralismo y diversidad cultural Ecumenismo Religioso	Educación para una Sociedad Pluralista
“El Sur es el Norte” La cuenca del Pacífico	Educación para una Ciencia y Tecnología autóctonas
Sociedad posindustrial Cultura postmoderna	Educación para el futuro
Democracia participativa Liderazgo femenino	Educación para el liderazgo de la mujer
Descentralización Autoayuda	Educación para la autonomía
Holística Ecológica	Educación para la conservación y desarrollo del medio ambiente

Fuente: Morales Gonzalo (2005)

Profundiza su análisis proponiendo una serie de reflexiones en concordancia con su manera de concebir la realidad social y educativa, las mismas que se sintetizan a continuación:

- **Educación para un Humanismo Universal:** Las nuevas generaciones latinoamericanas deberán aprender a “pensar globalmente y actuar localmente”. Deberán sentirse ciudadanas y ciudadanos del mundo.

- **Educación para una Ciencia y Tecnología Autóctonas:** La hora de la Ciencia y la Tecnología ha llegado para Latinoamérica, pero no una ciencia y tecnología al estilo de los países industrializados, sino al estilo y manera prehispánicos; una ciencia con conciencia ecológica y social, una ciencia holística en la que quepan nuestros conocimientos y técnicas ancestrales, una ciencia a escala humana, es decir al servicio de la vida, y una ciencia desde y para nuestros pueblos.
- **Educación para el pluralismo, la participación y la cooperación:** Tenemos mucho que aprender de la “minga”(trabajo cooperativo) y de la “curina” (sentido de reciprocidad) prehispánicos, aprender a compartir para contrastar el competir como sinónimo de rivalidad, apropiación, dominio y explotación.
- **Educación para el liderazgo de la mujer:** Para el reconocimiento del talento, liderazgo y capacidad de transformación de la sociedad con enfoques completamente innovadores de la mujer en el mundo actual han contribuido una serie de factores como; la promoción y defensa de los derechos humanos, los descubrimientos de la Psicología Diferencial y las Neurociencias. La educación tiene un papel ineludible; ubicar a la mujer en lugares protagonistas.
- **Educación para el futuro:** El futuro de un pueblo es producto de sus visualizaciones presentes, por tanto es obvio que en América Latina se debe estimular y cultivar la rica imaginación creadora de nuestras gentes a fin de encontrar salidas a nuestros problemas y aspiraciones.
- **Educación para la autonomía, la autogestión y la calidad de vida:** La educación para la participación creativa y la autogestión derrota definitivamente el paternalismo y el asistencialismo y la mejora de la calidad de vida protege contra el consumismo. La formación del pensamiento autónomo exige el desarrollo de habilidades de razonamiento, tales como operaciones mentales (análisis, síntesis, inferencia y otros) y procesos cognitivos (memoria comprensiva, toma de decisiones, resolución de problemas, entre otros).

- **Educación para la conservación y desarrollo del medio ambiente:** formación de una conciencia y una cultura ecológicas en la población que permita percibir y valorar la Tierra y sus ecosistemas como un organismo viviente, más aún como una madre (“Pacha Mama”) que requiere de cuidado y cariño.

La creación de una nueva civilización supone la construcción de una conciencia planetaria, conciencia social, conciencia ética, conciencia ecológica, conciencia noológica, conciencia trascendental.

Claudio Rama Vitale, quien fuera Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) con sede en Venezuela en su obra: “Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina” (2008), analiza los ejes del nacimiento de una nueva etapa de la Educación Superior. Manifiesta que la primera reforma en América Latina, puso énfasis en la autonomía y el cogobierno como respuesta a las nuevas demandas de las capas medias urbanas de inicios del siglo XX, relacionadas con la conformación de Estados modernos, industrialización por sustitución de importaciones, vigorosa urbanización, lo que presionaba por la democratización y expansión de la universidades y una nueva orientación hacia la formación de profesionales.

La segunda Reforma a criterio de Claudio Rama, está marcada por la mercantilización y diferenciación como respuesta a diferentes factores, entre ellos las restricciones al acceso automático a las universidades públicas y la vía libre a la acción del mercado que promovió una expansión desordenada de la educación superior privada. Es indudable que se incrementa la cobertura, pero se genera, como consecuencia, una educación pública cada vez más elitista socialmente por las variables; cupos y exámenes de conocimiento asociados a limitaciones del financiamiento público y un sector privado con restricciones de acceso por los costos que promovió modelos de calidad de precios. Las instituciones, en este contexto se fueron posicionando en circuitos diferenciados de calidad, por la ausencia en muchos países de políticas

públicas de aseguramiento de la calidad y las diferencias de ingresos económicos de las familias.

La Tercera Reforma está caracterizada por la masificación e internalización. La globalización y la sociedad del saber constituyen, a criterio de Rama, los motores que están impulsando la masificación de la educación superior en América Latina, la primera incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización e incrementar la cobertura terciaria como estrategia de sobrevivencia de los hogares y como instrumento de defensa social y la segunda la internalización de la Educación Superior, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la renovación permanente de saberes, la presión hacia nuevas pertinencias globales y locales (glocales) y la vinculación de los ciclos y procesos educativos a escala global.

En el marco de la nueva Reforma se está trasladando el eje regulador de la Educación Superior, desde las universidades (primera Reforma) y el mercado (segunda Reforma), hacia el Estado, considerando a la educación superior como un bien público, lo que implica el cumplimiento de nuevos roles y cometidos en la Supervisión y fiscalización de la Educación Superior. Se incorpora, entonces, la evaluación y la acreditación de la calidad, asumida no por gobiernos sino por agencias y organismos que se ha creado para tal fin.

A criterio del referido Claudio Rama (2006) el nuevo actor universitario cumple una especie de rol de “policía académica” al establecer niveles mínimos de calidad acotando la tradicional autonomía universitaria. La movilidad académica, por otra parte, está promoviendo un nuevo enfoque de la Educación Superior como un bien público internacional con responsabilidades complejas de todos los Estados por la calidad, acceso y pertinencia de la educación en el mundo en el contexto de la globalización y de la sociedad del saber y hace evidente la necesidad de organismos de acreditación internacionales.

En otra sección del documento de la UNESCO “Hacia la Sociedad del Conocimiento” y bajo el título: Las nuevas misiones de la enseñanza superior, se manifiesta que:

“La enseñanza superior se distingue de la primaria y secundaria no sólo por la edad y nivel de los alumnos, sino también por la producción y valorización de nuevos conocimientos en el ámbito cultural, social y económico. Si se ven privadas de la posibilidad de desempeñar esa función de investigación, descubrimiento e innovación, las instituciones de enseñanza superior quedan reducidas a la condición de centros de “enseñanza terciaria”, que son una mera prolongación de los centros docentes de primaria y secundaria:..(2005: 104-105)

Al ser las universidades en cierto modo “espejos” de sus respectivas sociedades, todo país tiene que beneficiarse no sólo de una enseñanza terciaria, sino también de los frutos de la investigación, independientemente de su marco cultural y nivel de desarrollo económico. Por eso, es preocupante ver cómo los centros docentes de algunos países en desarrollo se especializan en la enseñanza terciaria, en detrimento de las actividades de investigación. Esa especialización es tanto más perjudicial cuanto que no permite la valorización de los conocimientos locales y consolida aún más el adelanto de los países industrializados en términos de productividad de la investigación universitaria y de número de investigadores.

Diversas iniciativas se han dado en América Latina para comprender la esencia de la universidad desde diferentes dimensiones; El Proyecto Universidad Construye País se ha ejecutado en Chile entre los años 2001 y 2005, con el propósito de expandir la Responsabilidad Social Universitaria. La conceptualización de Responsabilidad Social Universitaria que se acuñó en el mencionado proyecto, la define como

“La capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta”.(Fundación Andes, 2006: 16)



Se reproducen textualmente dos pensamientos básicos:

“Percibíamos que las declaraciones de principios, las actas fundacionales, las misiones de nuestras casas de estudio, quedaban muchas veces en el papel y en ocasiones parecía que ni se consideraban. Echábamos de menos la falta de vínculos estables y sólidos entre quienes tienen responsabilidades de Dirección en las universidades y sentíamos la necesidad de algo que nos permitiera superar las distancias, las diferencias de criterios, la competencia y nos permitiera mirarnos desde la capacidad sinérgica, desde la igualdad de objetivos y desde el fin último de la Universidad, en tanto espacio vinculante, universal y formativo”.(Fundación Andes,2006: 19)

Por otra parte, pero en relación a la articulación entre la Universidad y la Sociedad se señalaba:

“En contraposición a esta realidad, con algo de nostalgia pero también con visión de futuro, soñábamos con una Universidad vinculada con su entorno local y capaz de constituirse en un referente para él. Con una Universidad abierta al medio nacional, enfocada a trascender mediante su aporte a la construcción de la sociedad y de un proyecto país, en un contexto global. Con una Universidad capaz también de observarse a sí misma como un todo unitario, dispuesta a actualizar permanentemente su vocación de servicio entre sus miembros, académicos, estudiantes y administrativos”(Fundación Andes, 2006: 20)

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) publica un libro en el año 2012 con el título: “Políticas de Evaluación Universitaria en América Latina: Perspectivas Críticas”, este documento recoge los artículos de los ganadores de un concurso organizado por la red de posgrados del mencionado Consejo y el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (IIGG-UBA)

La lectura de estos artículos nos muestra un importante debate en torno a las políticas, las propuestas y las prácticas de evaluación universitaria, y nos enfrenta con la necesidad ineludible de continuar analizando y reflexionando sobre los procesos vinculados a la educación superior en América Latina.

El libro se compone de cuatro trabajos de gran riqueza teórica y política. El texto de Denise Leite y Maria Elly Herz Genro (2012) aborda los temas de evaluación, acreditación e internacionalización de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, discutiendo los cánones de la globalización y la mercantilización de la educación superior que han definido el contexto en el cual se impulsan las políticas de evaluación. Estas políticas tienen consecuencias sobre los caminos futuros de la educación superior en América Latina y Caribe, ya que generan nuevos modelos institucionales e inducen la formación de valores que niegan el fortalecimiento del espacio público.

El trabajo de Facundo Solanas (2012) recorre algunos de los cambios más significativos que se han observado en materia de educación superior, en las dos últimas décadas, para analizar el surgimiento del Estado acreditador en el caso argentino y la expansión de este modelo a gran parte de los países de la región, planteando que las transformaciones institucionales que se produjeron en los países del MERCOSUR siguieron parámetros similares, sin cuestionar las causas de la génesis de este proceso. El autor realiza un análisis de la construcción de esta política, recurriendo a la noción de transfer o transferencia de políticas públicas, para dar cuenta del peso de las dimensiones transnacionales, internacionales y nacionales en esa construcción. Finalmente, en el marco de los desafíos que enfrenta el MERCOSUR en materia de acreditación universitaria frente al contexto internacional y los nuevos regionalismos, se plantea críticamente la conformación de las agencias nacionales de acreditación y, al mismo tiempo, se invita a reflexionar sobre la necesidad de que estas instituciones puedan conformarse sobre nuevas bases, en procesos autónomos en los que las universidades puedan ser protagonistas.

El artículo de Vivian Fiori estudia la evaluación de la educación superior en Brasil, tomando como caso la carrera de Geografía, desde una perspectiva de análisis territorial y situacional.

La autora concluye que los enfoques y las formas de evaluación deberían considerar que los cursos no son un producto final, interno, y que, por lo tanto,

es preciso observar el contexto histórico y el espacio geográfico en relación con la situación de las diversas propuestas de formación.

Por último, en el trabajo de Alberto Álvarez Ortega se analiza como, en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX, la emergencia de nuevas condiciones mundiales interpelaron la orientación de las instituciones de educación superior, obligándolas a responder a nuevos actores y escenarios sociales. El autor sostiene que, como parte de ese proceso, en nuestra región se ensayaron transformaciones tendentes a redefinir la relación Estado-universidad. En ese contexto, en la universidad pública Boliviana se implementaron “recetas” en las que la evaluación resultaba un mecanismo clave.

### **2.3.MESOCONTEXTO: LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA, NUEVAS PERSPECTIVAS.**

“Transformar la Universidad para transformar la Sociedad” es el título de un libro coordinado por René Ramírez (SENPLADES, 2010) actual Secretario del Consejo de Educación Superior y de la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. En el mismo se pretende reflexionar sobre el proceso de transformación universitaria que se vive en Ecuador, en “una dimensión más amplia y no desarticulada de la crisis mundial y de los cambios que se viven en la región”. El análisis de la universidad ecuatoriana en este momento histórico a partir de sus características y la identificación de nudos críticos, permitirá a juicio de los autores construir “una universidad diferente para una sociedad diferente” (SENPLADES, 2010: 8)

Uno de los ejes que atraviesa el cambio de mirada respecto a la universidad, según René Ramírez, coordinador del libro citado anteriormente, consiste en redefinirla como un bien público social, Esta nueva mirada implica al menos seis aristas:

1. La recuperación de lo público al comprender que el impacto que produce el mencionado bien afecta a la sociedad en su conjunto. En esta óptica la apropiación de su producción disfrute y resultados, además de ser individual, es sobre todo social.
2. Lo público está relacionado con la democratización de la toma de decisiones.
3. La recuperación de lo público es congruente con la recuperación del campo universitario en búsqueda del interés general.
4. El fortalecimiento del carácter público de la universidad implica generar espacios compartidos de manera equitativa entre mujeres y hombres.
5. Mirar a la universidad como un bien público permite generar espacios de encuentro entre diferentes grupos sociales: entre grupos étnicos diversos, estratos económicos diferentes, territorios o regiones heterogéneas y credos disímiles.

6. El reconocer a la universidad como un bien público tiene que ver con el objetivo mismo de la universidad que debe estar asociado a cubrir necesidades sociales, garantizar derechos, democratizar la sociedad, potenciar capacidades individuales y territoriales y generar riqueza desde una perspectiva colectiva y no de interés privado.

En el Plan de desarrollo del Ecuador, denominado Plan Nacional para el Buen Vivir,(2010) citado por Rene Ramirez se establece la necesidad de “transformar la universidad para transformar la sociedad” (2010: 14-15), en la medida en que el conocimiento sea un medio para radicalizar la democracia, generar una nueva forma de acumulación sostenible ambientalmente y edificar relaciones sociales no capitalistas para constituirse en el motor de una sociedad emancipada. Se promueve la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad, tránsito y egreso de la misma, construir nuevas formas de producir conocimiento y democratizar su usufructo.

Se menciona que la masificación y democratización de la Educación Superior permitirá ampliar la probabilidad de construir una universidad pertinente para los problemas sociales, viabilizar la discusión pública en igualdad de condiciones para buscar soluciones, compromiso y sentido de pertenencia. De la extensión universitaria se espera difundir el conocimiento más allá de las redes de investigadores en donde queda encerrado para que llegue a todos los rincones del país y se construyan a partir del acercamiento de la universidad a la realidad de los pueblos.

“Uno de los enunciados más importantes es convertir a la universidad en uno de los principales actores que busque de manera sistemática saltar de la sociedad antropocéntrica a la biocéntrica, desarrollar las capacidades en el país para transitar de una economía primario exportadora a una economía basada en el bioconocimiento. En este sentido la estrategia de desarrollo está orientada a construir en el mediano y largo plazo una biópolis, una sociedad del bioconocimiento, de servicios ecoturísticos comunitarios y de productos agroecológicos. Lo más importante el comprender que el conocimiento es un bien público y que la investigación tiene por objetivo satisfacer necesidades, garantizar

derechos, potenciar las capacidades sociales y mejorar la calidad de vida de las personas”(SENPLADES, 2010: 15-16)

El Doctor Arturo Villavicencio, al presentar la renuncia al Rectorado de la universidad de postgrado del Estado, el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), cargo al que había sido nominado por el Presidente de la República, cuestiona fuertemente el modelo que se pretende imponer a la universidad ecuatoriana y a los procesos de evaluación-acreditación. Se reproducen algunos párrafos del mencionado documento que lleva como título: “Evaluación Acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento”

“Han transcurrido dos años desde la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior, y el sistema universitario se encuentra sumido en una situación de incertidumbre y ambigüedad, ante la falta de señales y horizontes que proporcionen a las universidades un sentido de orientación y compromiso alrededor de los cuales les sea posible estructurar y consolidar los cambios en marcha”. (Villavicencio, 2012: 5)

Según el mismo autor: los principios del sistema instituidos en la Ley Orgánica Educación Superior (LOES)establecen únicamente pautas generales para la consolidación de nuevos arreglos institucionales y para afianzar la responsabilidad social de las universidades, reconociendo sus misiones y objetivos propios dentro de una dinámica diferenciada. Son las normas y reglamentos subsidiarios los instrumentos que dan forma a los principios y, permiten pasar de las expectativas creadas en torno a ellos a realidades concretas.

Hasta el presente, según el mismo autor, y a pesar de los plazos fijados en la Ley, el sistema no cuenta aún con un cuerpo normativo para su funcionamiento. Reglamentos de carácter transitorio (Reglamento para la Tipología de Universidades) y proyectos de reglamento que no terminan de superar su etapa de borradores (Reglamento de Carrera y Escalafón de Profesor e Investigador) con propuestas confusas y peligrosas, en lugar de aclarar el panorama universitario, han contribuido a aumentar el desconcierto y

la incertidumbre. A esto se suma el proyecto, nuevamente sin definiciones y objetivos claros, de la creación de un polo científico – tecnológico en Ibarra; propuesta que estaría marcando un modelo de universidad en el que las misiones de la enseñanza e investigación de la universidad humanista estarían supeditadas a una tercera misión: la universidad instrumental, productivista y de corte empresarial, funcional al mercado, al Plan Nacional de Desarrollo y al *Buen Vivir*.

Estos elementos permiten avizorar tendencias que, en definitiva, estarían conduciendo o profundizando en la universidad ecuatoriana las tres crisis que, según Souza Santoshan caracterizado los sistemas universitarios desde hace más de una década: la primera, una crisis de hegemonía, resultante de la contradicción entre la producción de cultura, pensamiento crítico y conocimientos científicos y humanistas y la producción de patrones culturales, medios y conocimientos instrumentales útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista.

La segunda crisis, de legitimidad, provocada por la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados a través del acceso, certificación de las competencias, las exigencias sociales, las políticas de democratización y reivindicación de igualdad de oportunidades.

Por último, una crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial. (De Sousa Santos, 2005)

Se ciernen amenazas latentes sobre el sistema universitario que exigen un debate abierto y profundo: el riesgo de agudización de profundas brechas (académicas, democráticas, investigativas, tecnológicas) resultando en un conjunto fragmentado y socialmente polarizado; los peligros de fraccionamiento del sistema universitario, de jerarquización de las instituciones universitarias, de adopción de modelos y esquemas que no encajan con nuestra realidad; acompañados de riesgos de consolidación de esferas burocráticas de poder que, bajo criterios de racionalidad tecnócrata, decidan sobre las prioridades y la

agenda de investigación y el quehacer científico de las universidades. A pesar de la trascendencia de los cambios en marcha, se debe reconocer que estos no están siendo procesados y resueltos en los espacios que les corresponde, sino fuera de ellos.

“El sistema de educación superior atraviesa por una peligrosa etapa en la que las decisiones estarían siendo tomadas por autoridades legítimas actuando ilegítimamente (porque exceden sus atribuciones institucionales) o indirectamente, por autoridades ilegítimas y/o poderes fácticos (asesores, consultores o círculos de confianza cercanos a los centros de poder). Esta situación tiende a agudizarse en períodos de transición en los cuales la fragilidad institucional favorece la discrecionalidad de las decisiones” (Villavicencio, 2012: 6)

Es en este contexto en el que se ha iniciado el proceso de evaluación de las instituciones de educación superior. La pregunta que surge espontáneamente al respecto, radica en el interés y utilidad de una evaluación teniendo en cuenta que las *reglas de juego* no están definidas. ¿Cómo se puede juzgar el desempeño de una institución si no se tiene, por ejemplo, un reglamento de régimen académico o un reglamento *razonable* sobre la tipología de universidades que permitan juzgar sobre su pertinencia y calidad de la enseñanza y al mismo tiempo aprehender su heterogeneidad en cuanto a la misión social, modalidades pedagógicas, niveles académicos, campos disciplinarios, vocación local y regional y otros. Una evaluación que pretenda ignorar estas dimensiones necesariamente estaría reducida a un ejercicio de corte disciplinario y de vigilancia. Sin embargo, la evaluación vamucho más allá de una acción de control.

La evaluación se refiere, ante todo a la noción de calidad y no existe calidad universitaria en abstracto, sino que ésta responde a realidades concretas, situadas y datadas. En definitiva, la calidad universitaria exige ser definida por dimensiones sociales, de compromiso con las comunidades, de pertinencia y responsabilidad social. Estos son los ejes que dan contenido a la calidad y que peligrosamente están ausentes en el proyecto de transformación del sistema



universitario. La universidad ecuatoriana tiene la responsabilidad de llenar este vacío.

El tema de la pertinencia de la universidad adquiere una relevancia extrema en las circunstancias actuales en las que la reforma de la educación superior ecuatoriana está peligrosamente siendo dominada por aquella visión funcional y empresarial de la universidad. Bajo esta tendencia la agenda de los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad necesariamente pasan a través de un condicionamiento de la universidad a la producción de recursos humanos y conocimiento directamente relevantes para la esfera productiva y tecnológica, es decir, pasar de una universidad funcional a un modelo económico de acumulación, que a pesar del discurso político, se revela concentrador y dependiente. Congruente con esta visión, se trataría de una “evaluación de corte tecnocrático, fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional, cuantitativa, externa del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando fuera el desempeño de cualquier otra función, por más relevante que sea en el plano social”

Debemos reconocer en la agenda gubernamental una peligrosa expectativa de convertir a la universidad en una fábrica de conocimiento, con una producción de gran número de especialistas y de investigaciones que presenten un producto final que pueda ser colocado en el mercado. Se tiende así a valorar la universidad por su capacidad de producir innovaciones que puedan transformarse en bienes privados intercambiables en el mercado. Como acertadamente lo resume Iván Carvajal Aguirre cuando expresa que se tiende a excluir todo saber que no sea inmediatamente instrumental, que no tenga valor mercantil, que no se inscriba de manera directa en la economía y, por tanto, en las dinámicas del mercado globalizado (2015).

La función cultural de la universidad - su papel único como institución que provee un sentido de cultura nacional - pasa a un segundo plano. Lo que importa es la producción del conocimiento útil que pueda ser destinado a la actividad económica; subordinando de esta manera la universidad a un pragmatismo falso y alienante de la realidad.

### 2.3.1. Un peligro de universalismo de la ciencia

Existe una peligrosa tendencia, continúa Arturo Villavicencio, a adoptar modelos de universidades, sin lugar a dudas de mucho prestigio, como ejemplos por imitar, sin cuestionar la pertinencia de tales esquemas a realidades como la nuestra. Aquí es necesario alertar sobre el peligro de una falsa noción de *universalismo* que está orientando las políticas de la educación superior y que, sin lugar a dudas, va a tener serias repercusiones en el futuro, no solamente de los procesos de evaluación y acreditación sino del sistema universitario en su conjunto. Este universalismo parte de la idea de que como las pretensiones de la ciencia son universales, sus resultados se aplican en igualdad de condiciones en todas partes. Más aun, se asume que este principio se puede extender a cuestiones de método de investigación, de su productividad, organización, incluso, a nivel de valores y criterios de su pertinencia.

Las clasificaciones internacionales de universidades (ranking) se ha convertido en una escala de referencia para medir y comparar el ‘pobre desempeño’ de las universidades ecuatorianas, sin ninguna reflexión sobre los contextos sociales y culturales, los niveles de gobernabilidad, los patrones de autonomía, las diferencias entre misiones institucionales y sobre todo, el potencial para manipular información que han llevado a plantear serias dudas sobre la validez del impacto de dichas tablas de clasificación.

Es evidente que estas clasificaciones favorecen cierto tipo de universidades y excluyen otras universidades por la discrecionalidad y arbitrariedad en la selección de criterios de clasificación y la escasa correlación entre los indicadores utilizados y los indicadores de calidad educativa. La limitación de estas tablas de clasificación es claramente reconocida por una de las instituciones, líder en la elaboración de dichas listas, al señalar, en el suplemento de la revista *Times Higher Education Supplement University Rankings* (2005) “la variedad de los resultados tiene diferentes misiones y diferentes puntos fuertes que hacen difícil su comparación. No hay señales que muestren

que una universidad bien clasificada en nuestra tabla es mejor que una situada por debajo en la lista” (Citado por Villavicencio 2013: 12)

Otros reconocidos autores, Salmi y Sarollan(2006), señalan que “muy criticadas, dichas clasificaciones son a menudo desechadas por ser ejercicios irrelevantes plagados de errores informativos y metodológicos”(citado en Villavivencio, 2013: 12). Sin embargo, estos listados se han convertido en referencia obligada para la toma de decisiones y formulación de políticas. Una suerte de modelo único de universidad, que todas las universidades del país estén llamadas a imitar, parecería prevalecer en las instituciones de regulación del sistema de educación superior. Entonces, no resulta extraña la idea de contratar certificadoras norteamericanas para la evaluación y acreditación de las universidades ecuatorianas.

Desde otro contexto, pero en la misma línea de reflexión sobre acreditadoras internacionales y sistemas de ranking que obedecen a realidades distintas Carmen Porta Salvia y Stephen Hampshire, profesores de la Universidad de Barcelona en un estudio que lleva por título: ¿Cuáles son las primeras diez universidades del mundo y cómo saber cuáles son los criterios? cuestionan severamente a tres sistemas de ranking para las universidades del mundo: el sistema de Shangahi, chino, el sistema del Times, inglés y el sistema CSIC, español. Se reproduce a continuación su pensamiento:

“Consideramos que los tres sistemas de ranking para las universidades más importantes del mundo, Shangahi Jiao Tong (Chino), Times (Inglés) o CSIC (Español) tienen tantas carencias que hacen que su sistema no sea del todo fiable. Nuestra primera crítica es que no hay ningún espacio reservado para evaluar la calidad de la enseñanza. En segundo lugar, únicamente en los diez primeros lugares aparecen universidades de los Estados Unidos e Inglaterra.

Realmente es cuestionable que no haya en el mundo ninguna otra universidad que merezca una posición entre los diez primeros puestos. Tercero la universidad de Durham obtiene la posición número 10 en el ranking inglés, pero el número 4280 en el ranking español (CSIC). Teniendo en cuenta estos tres

problemas con los rankings, consideramos que han de mejorar mucho antes de ser calificados como fiables".(Porta Salvia y otros, 2009: 195)



## **2.4.MICRO-CONTEXTO: LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO: “CAMINO A LA ACREDITACIÓN INTERNACIONAL”.**

La Universidad Técnica de Ambato fue creada el 14 de Abril de 1969 por el Honorable Congreso Nacional con vigencia plena mediante decreto Ley N°. 69-05 publicado en el Registro Oficial N°. 161 del 18 de Abril de 1969. Surge para responder a requerimientos específicos de la Provincia de Tungurahua, caracterizada desde aquella época por el emprendimiento múltiple, desarrollo micro-empresarial comercio, turismo, curtiembre, fabricación de calzado, producción agrícola que se tradujo en el reconocimiento como “La Tierra de la Fruta y de las Flores”. En síntesis, esta provincia fue considerada como un centro comercial del Ecuador y de la Región Central.

“Educarse es aprender a ser libres” fue el lema con el que inició sus actividades. Las facultades de; Contabilidad Superior y Auditoría, de Gerencia y Administración y de Técnica Industrial, esta última con las escuelas, Tecnología de Cuero y Caucho y Tecnología de Alimentos se constituyeron en la génesis de esta propuesta universitaria.

En la actualidad la Universidad Técnica de Ambato cuenta con diez facultades: Ciencias Administrativas, Contabilidad y Auditoría, Ciencia e Ingeniería de Alimentos, Ciencias Humanas y de la Educación, Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria, Ingeniería Civil y Mecánica, Ingeniería en Sistemas, Electrónica e Industrial, Ciencias de la Salud, Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Diseño, Arquitectura y Artes. En cada facultad existen varias carreras que en total suman cuarenta.

La Provincia de Tungurahua tiene 528.613 habitantes. Presenta una densidad de las más altas del País; 157 habitantes por kilómetro cuadrado. Es una Provincia agrícola (33%), industrial (17,7%), de servicios (13,5%) y comercio (18,3%). El 54,5% de empleo per cápita sin relación de dependencia. (Fuente Gobierno de la Provincia de Tungurahua, 2012).

En la agenda de desarrollo del Gobierno Provincial de Tungurahua (2012) construida por los actores sociales se establece que el Desarrollo debe incluir: Desarrollo Humano, Desarrollo Social e Institucional, Desarrollo Económico, Desarrollo Ambiental y en la Agenda de Competitividad a la que se la define como un instrumento dirigido a gestionar el Desarrollo Productivo, con base en las áreas productivas más fuertes de la Provincia. Se establecen estrategias y encadenamientos productivos (Clústeres): clúster de alimentos frescos, clúster de productos metalmecánicos y carrocerías, clúster de calzado y cuero, clúster de industria textil y confecciones, clúster de turismo.

Uno de los principios fundamentales del Sistema de Educación Superior señalados en el artículo 351 de la Constitución de la República del Ecuador es el de pertinencia, este concepto se desarrolla en el artículo 107 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) cuando se establece:

“Consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, al régimen de desarrollo, a la prospectiva del desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y de la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología” (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010: 19).

Una evaluación inicial, desde una perspectiva de gestión académica, permite evidenciar que la Universidad Técnica de Ambato no ha dado respuestas a dos sectores estratégicos de la Provincia como el de cuero y calzado, o como el de la industria textil.

El Consejo Nacional de Educación Superior (CONUEP) en el año 1994 presentó al Ecuador un excelente trabajo de investigación denominado: “Misión

de la Universidad Ecuatoriana para el siglo XXI" que debió ser el motor de la transformación de la educación superior en el País. Por la importancia del estudio se reproduce a continuación algunas reflexiones muy importantes de Iván Carvajal (1994) director del proyecto, comenta como se pasa de los diagnósticos y el señalamiento de problemas a un conjunto de propuestas que involucran a las comunidades universitarias y a las sociedad en general. El punto de partida es comprender que los procesos son necesariamente político-educativos y que cada cual debe asumir su responsabilidad.

El mencionado autor manifiesta que se debe ir construyendo futuro a partir de establecer una misión para la universidad ecuatoriana y las funciones sustantivas de la misma, las que deben estar caracterizadas por la formación de una ciudadanía moderna y democrática con capacidad de responder de manera dinámica a la competitividad de un mercado global

Partiendo de esta realidad, el proyecto plantea varias propuestas específicas con respecto a la diversificación, la regulación y autonomía, y la calidad de la educación superior.

#### **2.4.1. La responsabilidad social de la universidad**

Sobre la diversificación, el estudio "Misión de la Universidad ecuatoriana para el siglo XXI" señala que la ley debe considerar los diversos tipos de educación superior que existen ahora en el país (pues ya no se puede hablar solo de universidades), sus niveles diversos y, así mismo, sus particulares formas de gobierno.

Este aspecto se halla profundamente relacionado con las propuestas de regulación y autonomía, que plantean la necesidad de que la creación de universidades esté supeditada a una supervisión de la actividad académica, **y el requerimiento de que las universidades "rindan cuentas" a la sociedad.**

De acuerdo con el proyecto, el principio de autonomía que rige desde 1925 en las universidades ecuatorianas ha sido visto y aprovechado únicamente en el sentido de que las universidades se gobiernen a sí mismas y de que sus



predios (como cualquier propiedad privada) no puedan ser invadidos. Sin embargo, según Iván Carvajal (1994), la autonomía debe empezar a ser vista como "una condición indispensable para la búsqueda de la verdad y para laceración de conocimientos que lleva consigo un correlato fundamental: la responsabilidad social de la Universidad". **Por esta razón, el estudio sugiere la creación de un sistema de evaluación y acreditación de las universidades que en un primer momento sería voluntario, pero que poco a poco se iría convirtiendo en un requisito ineludible.**

El mismo autor señala que es importante advertir que la autonomía no significa autarquía, y que hay que ligarla a procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación pública porque la sociedad necesita contar con información sobre oferta, calidad, eficiencia y equidad de las instituciones de educación superior, desde una perspectiva interna, establecer procesos de mejora continua para corregir procesos, modificar carreras, organizar al personal académico, en definitiva para autorregularse, dando pauta para que el Estado establezca políticas de incentivos para la educación superior y para el sector externo.

#### **2.4.2. Reforma curricular de la Universidad Técnica de Ambato**

Con respecto a la calidad de la enseñanza, Iván Carvajal señala que es necesaria una reforma curricular de la Universidad que parta de las demandas nacionales y del desarrollo científico y tecnológico que vivimos. Desde su punto de vista, para que esta reforma se lleve a cabo es indispensable mantener un contacto permanente con el sector privado y dar prioridad al desarrollo de la investigación científica y cultivar la ciencia.

Por otra parte, el director del proyecto señala que si bien se ha atribuido en gran parte el deterioro de la calidad académica a la masificación que ha experimentado la Universidad en las dos últimas décadas, el problema no fue la masificación en sí misma, sino la improvisación con la que se la enfrentó, la ausencia de mecanismos que aseguraran la calidad.

### **2.4.3. Medidas urgentes**

De entre las acciones que el proyecto "Misión de la Universidad para el siglo XXI" ha considerado fundamentales, tres fueron planteadas como urgentes por el presidente del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), Teodoro Coello, durante la presentación de los documentos finales del estudio:

1. Formar una comisión designada conjuntamente por el presidente de la República, el presidente del Congreso y el CONUEP para preparar un proyecto de reforma a la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas o, incluso, un proyecto para una nueva ley.
2. Encargar al CONUEP, en vinculación con el Consejo Nacional del Desarrollo (CONADE) y con el apoyo técnico del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), la realización de un censo de docentes, estudiantes y trabajadores de todas las universidades y escuelas politécnicas, a fin de iniciar el Sistema Nacional de Información Universitaria. Junto con ello, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) debería realizar un proceso similar en los institutos post-secundarios que están bajo su jurisdicción.
3. Y constituir una comisión nacional de vinculación entre los sectores productivos, las universidades y escuelas politécnicas y las instituciones estatales relacionadas con el fomento de esa vinculación.

El gobierno parece haber asumido positivamente estas propuestas, dice el autor del estudio, con la única condición de que en la comisión que se conformaría para reformar la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas se incluya al Consejo Nacional de Modernización (CONAM).

Pese a la importancia del estudio y a la oportunidad con que fue formulado, en la universidad ecuatoriana en general y en la Universidad Técnica de Ambato en particular, la sistematización de procesos holísticos de evaluación institucional no formó parte de la cultura académica. Se privilegió la evaluación del aprendizaje desde dos enfoques: resultados y procesos, en ese orden y,

más bien con fines de promoción. Sin embargo no podemos dejar de reconocer que en algunas universidades se trabajaron propuestas de investigación evaluativa.

En algunas unidades académicas de la UTA ocurrieron prácticas de evaluación curricular, de infraestructura física, de recursos didácticos, de investigación, como producto de la inquietud de algunos docentes, pero de manera aislada y asistemática que no comprometió a todos los miembros de la comunidad universitaria, seguramente por falta de una propuesta integradora.

A partir del año 2005, diez años después del informe CONUEP y cinco años más tarde de la publicación de la LOES (2000) que determinaba la existencia de un organismo de evaluación-acreditación de la educación (CONEA) y una vez constituido el mismo, aunque de manera parcial, se comienza a delinear una propuesta sistemática de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, a partir de procesos de evaluación a las instituciones de educación superior. Una vez que se definió el modelo por parte del organismo acreditador y se produjo la socialización correspondiente, las universidades desarrollaron procesos de evaluación interna, previos a la solicitud de evaluación externa.

La Universidad Técnica de Ambato fue la tercera en ser acreditada en el Ecuador por parte del CONEA en el año 2008. Posteriormente por disposición del mandato 14 de la Asamblea Constituyente al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y CONEA de verificar la calidad de las Instituciones de Educación Superior fue catalogada entre las mejores universidades y ubicada en la categoría “A”.

Cabe preguntarse, desde la auto-reflexión, ¿categoría “A” con respecto a qué?, ¿a universidades norteamericanas?, ¿a universidades europeas?, ¿a universidades asiáticas?, ¿a universidades latinoamericanas? Estas preguntas son fundamentales porque de alguna manera pueden provocar deterioro institucional producto de la, autocomplacencia, de la rutina o de la creencia de que se llegó a lo más alto, que derive en procesos de rutina.

La realidad nos golpea con dureza al contemplar que la primera universidad ecuatoriana ubicada en los rankings internacionales está por debajo de la posición 1500. Otras cuestiones surgen en la mente del investigador, como aquellas de: ¿fue una decisión acertada categorizar universidades, cuando este sistema se utiliza en ninguna parte del mundo? ¿Qué efectos produce en la sociedad en general y de manera particular en estudiantes, padres de familia, empresarios y sectores sociales, esta categorización?

Los resultados obtenidos con posterioridad evidencian, a criterio del investigador, que las instituciones comenzaron a pensar más en letras: A, B, C, D, que en transformar las esencias para responder con ética al contexto social. Es decir, parece primar el mundo de las apariencias, para esconder realidades que en primer lugar hay que descubrir para enfrentar con solvencia.

En los años 2012 y 2013 el Gobierno Nacional impulsaba una acreditación internacional de siete universidades públicas, entre ellas la UTA, con la acreditadora norteamericana Southern Association of Colleges and Schools (SACS).

SACS es una acreditadora institucional de once estados ubicados al sur de los Estados Unidos, que ha otorgado -durante las dos últimas décadas- acreditación internacional a más de una decena de Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas y a más de 800 Instituciones de Educación Superior en los Estados Unidos. Adicionalmente, SACS cuenta con gran prestigio en ejecutar procesos de evaluación serios y entregar acreditaciones que facultan la calidad de la educación superior.

El Presidente del CEAACES, Dr. Guillaume Long, se trasladó a los Estados Unidos para reunirse con la Presidenta de SACS, Dra. Belle Wheelan. Durante dicha reunión se acordó que SACS iniciaría un proceso de acreditación internacional para las siete universidades públicas Categoría A” de Ecuador. (CEAACES, 2013)

Se comparte el criterio del significado y de la importancia de obtener una acreditación internacional por parte de una universidad en tiempos de globalización, sin embargo, una serie de preguntas vienen a la mente del autor de esta tesis. ¿Se han respetado procesos? ¿Por qué una acreditadora norteamericana y no una española o si se quiere de la comunidad europea o latinoamericana? ¿Se conocen a fondo las características del modelo de la SACS? ¿La “Gestión Universitaria” la desarrollan autoridades electas por la comunidad universitaria o designada desde fuera de la universidad?

Parece pertinente en este momento volver a plantear una cuestión básica relacionada con el objeto mismo de la investigación: ¿conviene trasplantar criterios y estándares de calidad de las mejores universidades del mundo a una realidad como la del Ecuador y de manera más específica de la Universidad Técnica de Ambato? O desde otro enfoque: ¿resulta pertinente desechar esos criterios y estándares de calidad universitaria por descontextualizados? ¿Es posible construir una alternativa diferente a las dos anteriores?

Se ha tratado de explicitar el pensamiento de diferentes autores que reflexionan sobre la realidad en contextos universitarios porque se quiere insistir en la motivación que guía esta tesis: El interés de esta investigación se centra en la determinación de componentes orientadores de una evaluación-acreditación que potencie la gestión universitaria que mejore la calidad de los procesos y resultados del accionar universitario como una respuesta ética a la sociedad que da sostenibilidad a las Instituciones de Educación Superior.

La pretensión es mejorar la calidad de procesos y resultados de la educación universitaria, como una respuesta ética a la sociedad. Lo más importante es construir sostenibilidad de las Instituciones de Educación Superior. Examinar la evaluación sin considerarla un fin, avanzar hacia procesos de metaevaluación. Establecer criterios e indicadores de modelos de evaluación-acreditación que sean pertinentes a la realidad ecuatoriana sin perder de vista el contexto planetario en el que nos ubica la sociedad del conocimiento.

## **2.5.REALIDADES VINCULANTES A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN-ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL.**

En Ecuador, en el año 2012, se produjo un fenómeno que convulsionó a diferentes sectores sociales vinculados al ámbito de la Educación Superior. Catorce universidades que estaban ubicadas en la categoría “E” fueron cerradas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) por no haber superado los estándares de calidad exigidos por este organismo y en cumplimiento del mandato 14 de la Asamblea Nacional Constituyente (2008).

Tres universidades pasaron a la categoría “D” y a nueve universidades se les obligó a demostrar en el próximo proceso de evaluación-acreditación que habían avanzado significativamente en el mejoramiento de la calidad institucional y de carreras.

### **2.5.1. El mandato 14**

Para comprender lo anterior, merece destacar el mandato 14 expedido por la Asamblea Constituyente de Ecuador, máxima instancia de nivel político existente en ese momento en el país, reunida en Montecristi, provincia de Manabí desde el 30 de Noviembre de 2007 hasta el 24 de Julio de 2008 para elaborar la Carta Política del Ecuador.

El mandato 14 tuvo por objeto, por un lado, resolver de manera definitiva el problema del funcionamiento irregular de una universidad privada; Universidad Cooperativa de Colombia y, por el otro realizar una evaluación integral sobre la situación jurídica, académica y de desempeño institucional de los centros de estudios superiores con propósitos de depuración y mejoramiento de la calidad del sistema.

La primera disposición transitoria ordena al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) determinar, en el plazo de un año, la situación académica y jurídica de las instituciones educativas bajo su control tomando como base la normatividad legal vigente en el Ecuador. De la misma forma

obliga al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento; según lo determinado en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior (2000)

La evaluación realizada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y por el Consejo Nacional de Evaluación Acreditación (CONEA) permitió descubrir las graves carencias de la Educación Superior de Ecuador.

La interpretación “hermenéutica y de contexto” del mismo CONESUP para explicar la situación exime de realizar cualquier comentario:

“Proliferación de Instituciones de Educación Superior, Carreras, Postgrados y Extensiones, con diferentes modalidades debido a un sistema legal poco exigente que facilita la creación de las mencionadas instituciones con pocos requerimientos técnicos y académicos” (CONESUP, 2009: 50)

“La existencia de un modelo que la universidad ecuatoriana ha venido configurando en los últimos 40 años arroja como resultado una autarquía extrema, hacia el interior de cada institución y una autarquía de conjunto hacia el exterior {...} Este desarrollo se traduce al final de cuentas como el abuso de la autonomía o excesiva libertad para crear carreras, extensiones y postgrados, sin los estudios de demanda que lo justifiquen y sin la capacidad inherente que la nueva oferta académica requiere” (CONESUP, 2009: 54-55)

En cuanto al informe del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) se sintetizan los resultados de la evaluación-acreditación.

#### **2.5.1.1. El mandato 14 y la problemática general de la universidad ecuatoriana**

El *Mandato Constituyente* N°. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, establece la obligación del *Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación* (CONEA) de “elaborar un *informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de*

*educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento”.*

Este *Mandato* constituye una iniciativa orientada a recuperar el rol director, regulador y supervisor del Estado sobre las instituciones de educación superior. Se advertía que se había deteriorado la calidad de la educación superior porque durante décadas los gobiernos abandonaron la reflexión sobre esa temática y lo dejaron al vaivén de las “fuerzas del mercado”.

En una parte del informe Arturo Villavicencio, quien fuera en esa época presidente del CONEA, evidencian que la universidad ecuatoriana se presenta “como un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática, investigativa, tecnológica” (CONEA, 2009: 1).

El informe, por otra parte, manifiesta que se advierte una polarización de prácticas de las universidades públicas y particulares, estas últimas cofinanciadas o autofinanciadas, en torno a aspectos que son claves para comprender la calidad de la educación superior, como: el grado de formación del personal docente, acceso y permanencia de estudiantes y, sobretudo el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, como espacio de generación de ciencias, tecnología y cultura.

Uno de los ámbitos en donde las asimetrías son notorias es el de la gestión universitaria, porque mientras que en las universidades públicas, por señalar un ejemplo, las autoridades son electas y en las privadas son designadas. En las públicas los estudiantes si tienen participación en el gobierno en tanto que en algunas privadas eso es inadmisibile.

“En suma, esta evaluación de desempeño institucional revela una universidad que exhibe una “cabeza de Jano”, orientada por conceptos distintos de lo que es la *educación superior* (¿derecho o mercancía?), de lo que es el/la *estudiante* (¿ciudadano o cliente?) Y la misma *universidad* (¿institución o empresa?), por lo que realmente la universidad no está integrada todavía en un sistema de educación superior. Ello evidencia la prolongada *ausencia de una política pública* orientada a establecer parámetros universales de desenvolvimiento



de las Instituciones de Educación Superior en torno a sus principios, sus paradigmas educativos y organizativos y sus criterios de calidad.”(CONEA, 2009:1)

#### **2.5.1.2. Mandato 14. Categorización de universidades. Características de las universidades categoría “A”**

“A lo largo del análisis del desempeño de las Instituciones de Educación Superior se han ido conformando conjuntos de instituciones con un nivel relativamente homogéneo de desempeño, homogeneidad que se torna más evidente al evaluar los resultados agregados al nivel de los cuatro criterios: *academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna*, que definen el marco conceptual de la presente evaluación de desempeño institucional. Debe enfatizarse, sin embargo, en el *carácter relativo de esta homogeneidad* al considerar como rasgo fundamental de la universidad ecuatoriana, ya identificado, su *fragmentación por la mediación de múltiples brechas* (académica, democrática, tecnológica, investigativa) que determinan asimetrías entre los distintos conjuntos de universidades, así como dentro de un mismo conjunto relativamente más homogéneo. Así, una universidad cuya calificación promedio la haya colocado en el rango de desempeño más alto, puede registrar no tan altas calificaciones en alguno de los criterios, individualmente considerados; en contraparte, otra universidad cuyo promedio la haya ubicado en los rangos más bajos, puede registrar mejores valoraciones en algún criterio o sub-criterio. Estas aclaraciones son necesarias, pues, no obstante lo dicho, se puede, precisamente, clasificar a esos conjuntos de universidades con un comportamiento relativamente más uniforme de desempeño respecto a los parámetros de evaluación, en cuatro categorías: “A”, “B”, “C”, “D”.(CONEA,2009:2)

#### **2.5.2. Análisis crítico.**

A propósito de estos procesos escribí un artículo en el que señalaba: La psicosis de la acreditación está haciendo presa de las comunidades universitarias del País, y el problema se está analizando desde una perspectiva de “policía académica” que deja de lado el análisis de los factores de calidad

que generan una gestión académica de excelencia para enfatizar exclusivamente en la función punitiva y de rendición de cuentas.

El desarrollo institucional sostenible, la articulación Universidad-Sectores Productivos-Gobiernos locales y nacional-Sectores sociales, para la innovación científica y tecnológica, pensada y desarrollada para mejorar la calidad de vida de los seres humanos en sus comunidades y el fortalecimiento de las potencialidades de los actores sociales que conforman la Universidad para fortalecer compromisos éticos de pertenencia y servicio pasa a un segundo plano. Se soslaya el análisis profundo de las causas que determinan una gestión académica de calidad en la Universidad y se pone énfasis en el fenómeno: tipología de las universidades en categorías A, B, C, D y E.

La evaluación que la definida como “un proceso de investigación participativo permanente, que conduce a establecer juicios valorativos sobre la realidad educativa institucional, orientada por marcos teóricos, metodológicos y técnicos, a fin de tomar decisiones y aplicarlas” (Naranjo López y otros, 2008: 47), se está convirtiendo en un proceso de búsqueda frenética de información acumulada para “cumplir” con los criterios e indicadores de un modelo que se ha mantenido celosamente guardado, que continúa en proceso de construcción por el organismo acreditador del País y que en el presente se difunde a través de la página web del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Ecuador.

El autor de esta tesis ha sostenido siempre que la Universidad es más que una acreditación, porque lleva imbricada a su misma naturaleza la filosofía de la calidad como forma de actuación permanente en la que el grado de compromiso con su entorno relevante genera sostenibilidad institucional, porque se manifiesta como creíble, confiable, líder de procesos transformadores que tienen como eje directriz el crecimiento de seres humanos en comunidad.

En Mayo de 2013 el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES) dispone el cierre de 44 extensiones de universidades

por no cumplir con los estándares de calidad después del proceso de evaluación-acreditación, a 19 extensiones se les ha informado que están fuertemente condicionadas y deben cumplir rigurosos planes de mejora, 21 están condicionadas a mejorar de conformidad con planes establecidos y solamente 2 extensiones han sido aprobadas. Los criterios establecidos en el modelo son: Academia con un peso del 45%, Infraestructura con un 30% y Gestión Institucional con un 25%.

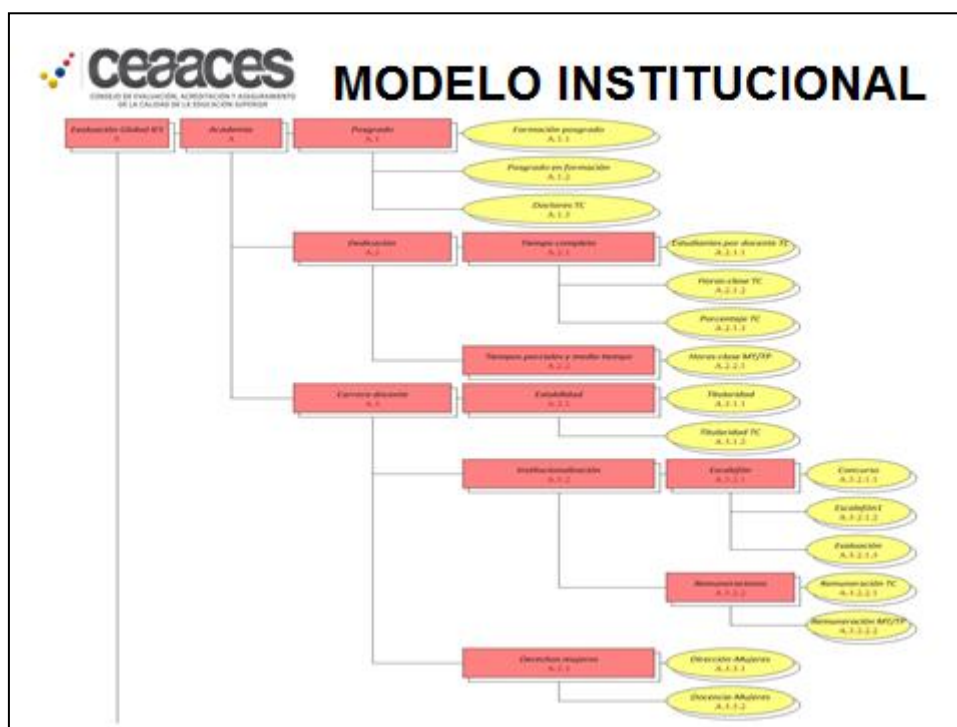
Los resultados de este proceso han generado reacciones contradictorias en el País. Muchos manifiestan su satisfacción porque **al fin se está cuidando la calidad en la Universidad** en tanto que otros, en menor número, cuestiona la validez de un modelo armado a remiendos y pedazos y con improvisaciones de última hora que debe ser mejorado de forma sustancial, aunque manifiesten su acuerdo en cuanto a velar por la calidad de la educación universitaria.

El modelo conceptual del CEAACES consideraba cinco criterios:

1. Academia
2. Eficiencia Académica
3. Investigación
4. Organización
5. Infraestructura

Al verificar lo evaluado con fines de acreditación en cuanto al criterio “Academia”, con fines de ejemplificación únicamente, nos encontramos lo siguiente:

**Ilustración 1: Modelo Intitucional del CEAACES**



(Fuente: CEAACES, 2013)

A simple vista podemos establecer que el peso está concentrado en los profesores: Títulos, tiempo de dedicación, remuneración, presencia de docentes mujeres. La pregunta a formular es ¿constituyen éstas las únicas variables a medir en el criterio Academia? Porque si la respuesta es afirmativa, bastaría incluir en la nómina a docentes de otros países, porque en el Ecuador no hay suficientes; hombres y mujeres que tengan grados académicos de PHD o similares, Doctorado, Maestría en áreas específicas, pagarles una buena remuneración por su dedicación a tiempo completo y se habría solucionado el problema de una educación superior de calidad en Ecuador. Por otra parte ¿quién pagaría a esos profesionales porque las universidades carecen de recursos económicos inclusive para solucionar problemas básicos de infraestructura física y tecnológica para investigación, laboratorios didácticos, acceso a bases de datos y otros?

¿Es posible reducir la “academia” a cuerpo docente? ¿Qué hay de la construcción de conocimiento, de los estudiantes, de los sujetos, de los procesos de aprendizaje, de las interrelaciones, maestro-alumno, método-

contenido, teoría-práctica, aprendizaje para la vida y durante toda la vida, formación en valores por señalar solamente unos cuantos ejemplos? Quien ha trabajado por muchos años en la docencia e investigación en la Universidad pone en tela de juicio las respuestas simplistas ante una realidad extremadamente compleja, como es la educativa.

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES) entre el 17 y el 29 de Mayo de 2013 puso en marcha la primera etapa del proceso de evaluación, que consistió en la verificación con base en las evidencias, por parte de los evaluadores externos. Entre el 20 y el 31 de Mayo de ese mismo año se dieron las visitas “in situ” a las universidades para verificar la veracidad de la información consignada por medios electrónicos por las Instituciones de Educación Superior (IES), después de un proceso tedioso, confuso, a veces incoherente por la falta de acuerdos previos entre dos organizaciones que regulan la información de la educación superior: el Sistema Nacional de Información Educación Superior de Ecuador (SNIESE) y el CEAACES, lo que obligaba a llenar nuevas planillas casi cada semana, porque la interrelación entre los dos sistemas en algunos casos era nula.

Verificadores designados por el CEAACES, seguramente profesionales de alto nivel académico que nadie pone en tela de juicio, acuden a las universidades a cumplir con su trabajo en un entorno un poco tenso por decirlo suave. Con cara de pocos amigos y con consignas claras de no aceptar de los anfitriones ni un vaso de agua por razones de ética, recorren los campus universitarios husmeando hasta el último rincón para detectar inconsistencias entre la realidad y la información consignada anteriormente por medios electrónicos al organismo acreditador. ¡Ay si falla la conexión a internet en alguna aula! Por citar algún ejemplo (porque la planilla dice: SI-NO) La mente se retrotrae a períodos superados de la edad media en la cual la máxima educativa era “La letra con sangre entra y la labor con dolor”.

Lo señalado en el párrafo anterior no debería pasar de lo anecdótico si no estuviera impactando de manera grave, a mi entender, la esencia del proceso de evaluación, porque para muchas Instituciones de Educación Superior lo que

importa en este momento no es la calidad, el empoderamiento, el mejoramiento continuo, sino el acopio de datos, la “organización artificial” de los mismos para responder a los pesos de los indicadores, el maquillaje, el “parecer” frente al “Ser”. Lejos está quedando la apuesta por los modelos de gestión académica de calidad en la que los actores sociales se comprometen en procesos de transformación personal e institucional. Esto es realmente preocupante.

El 2 de Diciembre de 2013 con oficio Nro.CEAACES-USG-2013-0109, se notifica al Ingeniero Luis Amoroso Mora, Rector de la Universidad Técnica de Ambato, el contenido de la resolución de aprobación del informe final sobre la evaluación, acreditación y categorización de la mencionada institución, con los respectivos anexos. La comunicación señalada está suscrita por la Srta. Abg. Carla María Sosa Moncayo, Secretaria General.

En la página 41 del mencionado informe titulado: Acreditación y categorización y con el subtítulo; Análisis estadístico directo, se establece que la Universidad Técnica de Ambato se ubica en la categoría “B”. En la página 43 del mismo informe se recomienda:

“Con base en los elementos conclusivos vistos anteriormente el equipo técnico recomienda al Pleno del CEAACES que resuelva que la Universidad Técnica de Ambato se ubique en la categoría B y que permanezca en el sistema de educación superior del país con el estatus de ACREDITADA, de conformidad con el artículo 95 de la LOES.” Fdo. Fis. Ángel Naranjo, Director de Evaluación y acreditación de las Universidades y Escuelas Politécnicas. (CEAACES, 2013: 41-43)

Los resultados de estos procesos de evaluación-acreditación generaron un ambiente de insatisfacción en algunas universidades, entre ellas la Universidad Técnica de Ambato, la Universidad Central del Ecuador, la cual es la más antigua y representativa de la capital ecuatoriana, La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, muy valorada en el ámbito internacional, la Universidad de Cuenca respetada por su larga trayectoria de investigación, la Escuela Politécnica del Chimborazo, por citar unos cuantos ejemplos. Todas las mencionadas pasaron de la categoría “A” a la “B”

Se argumentaba, por parte del organismo acreditador, que el modelo había cambiado, que había sido más exigente, que el informe CONEA no había tenido la rigurosidad del caso y otros argumentos. Tras conocer el informe final por parte de las universidades se dejaba constancia de violaciones legales e incoherencias de carácter epistemológico, teórico, metodológico y técnico ocurridos durante el proceso de evaluación-acreditación.

Cinco universidades fueron calificadas como “A”, dos politécnicas; la Escuela Politécnica del Litoral y la Politécnica Nacional, una universidad privada; la Universidad San Francisco, dos universidades de posgrado en Ciencias Sociales; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Andina Simón Bolívar. Una universidad quedó en el limbo, porque no fue ubicada en ninguna categoría; La Escuela Politécnica del Ejército, que cambió su nombre a Universidad de las Fuerzas Armadas.

Con relación a la problemática planteada, el 28 de Abril de 2014; Ximena Díaz, Agustín Grijalva, Germánico Rojas, Rocío Rueda, académicos elegidos por concurso público de méritos y oposición como miembros del Consejo de Educación Superior (CES) dirigen una carta abierta al país. Se destacan dos párrafos del mencionado documento:

- Reiteramos nuestra firme convicción de que el efectivo ejercicio de la autonomía responsable de las universidades y escuelas politécnicas, y su real participación en la política pública son una condición esencial para el mejoramiento académico. Sin el compromiso, voluntad y acción de las propias universidades y escuelas politécnicas es un delirio pretender mejorar la educación superior y ponerla realmente al servicio del país
- Por la misma razón, es indispensables que los procesos de evaluación se construyan en medio del diálogo permanente con las comunidades universitarias y su realidad. Solo a partir de entonces la evaluación será efectivamente asumida como una oportunidad para mejorar

Muchas reflexiones adicionales se podrían hacer sobre la problemática planteada. Es pertinente pasar a la formulación del problema, con base en algunas preguntas directrices en torno a evaluación, acreditación, metaevaluación, gestión académica, evaluación de la calidad en la Educación Superior Ecuatoriana:





## 2.6. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

- ¿Es posible mejorar el sistema de evaluación-acreditación de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador?
- El diseño del modelo de evaluación-acreditación a las Instituciones de Educación Superior del CEAACES ¿fue construido con la participación de equipos multidisciplinarios de las universidades ecuatorianas?
- ¿Cuál es el enfoque educativo que orienta al modelo de evaluación-acreditación a las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador?
- ¿El modelo de evaluación-acreditación da respuesta a la realidad socio-histórica y cultural del contexto ecuatoriano?
- ¿Existe coherencia entre los componentes del modelo?
- ¿Las reglas del juego estuvieron claras para las Instituciones de Educación Superior desde el inicio de los procesos de evaluación-acreditación?
- ¿Las preguntas claves de un modelo de evaluación: Por qué evaluar, Para qué, Qué, Cómo, Con qué, Cuándo, fueron conocidas de manera suficiente por las Instituciones de Educación Superior?
- ¿Se generó un ambiente de construcción proactivo de significados durante el proceso de evaluación-acreditación externo?
- ¿Se respetó el marco administrativo y legal que orientaba el proceso de evaluación-acreditación de las Instituciones de Educación Superior?
- ¿La transparencia fue la tónica del proceso de evaluación-acreditación?
- ¿Es necesaria la implementación de procesos de metaevaluación que mejoren el sistema de evaluación-acreditación de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador?
- ¿Qué características debería tener un modelo de metaevaluación que contribuya al mejoramiento de la calidad del sistema de evaluación y la gestión académica de las Instituciones de Educación Superior?
- ¿Cuál es el momento adecuado para la implementación de procesos de metaevaluación del modelo de evaluación del CEAACES en el Ecuador?

- ¿Se puede hablar de metaevaluación inicial o del diseño como de metaevaluación de procesos o formativa, de metaevaluación sumativa o de resultados?
- ¿Qué criterios e indicadores definen a la gestión académica universitaria de calidad en el contexto ecuatoriano?
- ¿Evidencia la autoevaluación institucional de la Universidad Técnica de Ambato un avance hacia una gestión académica de calidad?

### **2.6.1. Delimitación del problema**

La investigación analiza la realidad de la evaluación-acreditación de la Universidad ecuatoriana, la necesidad de la metaevaluación del sistema de evaluación implementado por el CEAACES en relación con procesos de mejoramiento de la calidad de la gestión académica de la Universidad Técnica de Ambato (U.T.A).

## **2.7.OBJETIVOS**

### **2.7.1. Objetivo general**

Demostrar la necesidad de construir participativamente un modelo de metaevaluación, que mejore el sistema de evaluación-acreditación implementado por el CEAACES y contribuya a potenciar una gestión académica de calidad por parte de las Instituciones de Educación Superior con base en criterios e indicadores de reconocimiento internacional, contextualizados a la realidad Iberoamérica y que se conviertan en ejes del pensamiento y acción de la Universidad ecuatoriana.

### **2.7.2. Objetivos específicos**

- 2.7.2.1. Analizar, con el aporte de las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas, el modelo de evaluación-acreditación del CEAACES en cuanto a enfoque, diseño, implementación, aplicación y determinación de resultados.**
- 2.7.2.2. Evidenciar fortalezas y debilidades del modelo implementado por el CEAACES.**
- 2.7.2.3. Determinar la necesidad de introducir procesos de metaevaluación que contribuyan al mejoramiento de la evaluación-acreditación de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador**
- 2.7.2.4. Relacionar la metaevaluación con una gestión académica que promueva el mejoramiento continuo de la calidad de las Instituciones de Educación Superior .**
- 2.7.2.5. Establecer líneas de acción que fortalezcan la misión de la UTA en el contexto social con base en una evaluación potenciadora de las Instituciones de Educación Superior**



## **2.8. JUSTIFICACIÓN**

### **2.8.1. Importancia teórico-práctica**

El sistema educativo ecuatoriano en todos los niveles atraviesa una etapa de cambios significativos en cuanto a concepciones, propuestas y decisiones, que pretenden ser innovadoras, modificar estructuras y generar acciones sostenidas que promuevan la calidad en los resultados. El discurso oficial habla de “transformar la universidad, para transformar la sociedad” (Ramírez René. 2010). Algunas universidades fueron cerradas por el Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad (CEAACES) con el argumento; “falta de calidad”. Sin embargo el concepto de calidad es tan ambiguo que solo se llena de significado en el momento que se comprende en profundidad el propósito fundamental de la existencia de una universidad, esto es la misión de la universidad.

Según Rodríguez “hablar de calidad en educación ejerce una poderosa atracción en el ámbito político y social dado que el término calidad permite ser interpretado de diferente manera por cada persona o grupo y en cada momento o situación particular” (2013: 15). Dependiendo de la perspectiva con que se analiza la calidad institucional, se acentúa en la importancia de la infraestructura, equipamiento, tenencia de recursos tecnológicos, cobertura, competitividad, poder y empleo, individualismo, posicionamiento social, índices de repetición y otros que hacen necesaria una reflexión profunda que visualice con claridad los componentes, criterios, indicadores necesarios para valorar la calidad en una institución de educación superior.

Los modelos de gestión de la calidad han estado asociados más bien al ámbito de la producción, empresa, de la industria, por lo que se hace necesario delimitar componentes y establecer parámetros para valorar la calidad en la educación superior universitaria.

La evaluación-acreditación es obligatoria para todas las instituciones educativas ecuatorianas por disposición de ley.

La Constitución de la República del Ecuador, aprobada mediante referéndum por el pueblo ecuatoriano el 28 de Septiembre de 2008, en la disposición transitoria vigésima señala textualmente:

“En el plazo de cinco años a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras, programas y postgrados deberán ser evaluados y acreditados conforme a la ley. En caso de no superar la evaluación y acreditación, quedarán fuera del sistema de educación superior” (*Constitución de la República del Ecuador, 2008: 134*)

La Ley Orgánica de Educación Superior LOES (2010: 17) especifica el significado del principio de calidad y define el aseguramiento de la calidad de esta forma:

**“Art. 93.- Principio de Calidad:** “El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.”

**Aseguramiento de la calidad:** El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, está constituido por el conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente u eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, a las instituciones de educación superior y también a los consejos u organismos evaluadores y acreditadores.” (LOES, 2010: 17-18)

En el contexto de Ecuador no se ha generado una cultura de la de la evaluación, por lo que resulta fundamental construir propuestas en este campo. Por otra parte, la teoría y práctica de la evaluación en educación está estrechamente relacionada con el concepto de calidad, concebido con visión multidimensional. La planificación que se articula con el impulso del cambio de la matriz productiva como factor de desarrollo socioeconómico que pretende el gobierno del Ecuador a través del Plan del “Buen Vivir” está ligada a la

evaluación que potencie procesos y resultados. La Universidad Técnica de Ambato comprometida con la generación de ciencia y tecnología desea liderar procesos de transformación de la educación superior para responder a los requerimientos de la sociedad ecuatoriana

Muchos discursos sobre educación y evaluación se caracterizan por la ambigüedad en su tratamiento, porque al pretender emitir conceptos, establecer aplicaciones, usos y hasta abusos, su polisemia se multiplica hasta el infinito. En este campo nos encontramos con términos de una enorme complejidad semántica. Miguel Ángel Santos Guerra: señala que:

“Llevamos ya unos años haciendo evaluaciones de centros. Es hora de iniciar un discurso sobre esos procesos. ¿Qué está pasando? ¿Cómo se está haciendo? ¿Qué se está consiguiendo? ¿Qué efectos secundarios está produciendo? **No se trata de hacer evaluaciones sin ton ni son**” (2004: 914)

Es importante en este entorno trabajar de manera esforzada por una visión compartida de evaluación, como medio para propiciar el mejoramiento del sistema implementado por el CEAACES e intentar avanzar con procesos de metaevaluación para comprender y explicar el sentido de la evaluación como un proceso social complejo en sus referentes de carácter axiológico, ideológico y epistemológico fundamentalmente

Tarea emergente de quienes hacemos gestión académica en las universidades es profundizar la reflexión y operacionalizar los conceptos para establecer componentes, criterios e indicadores que manifiesten con pertinencia el real significado de “Gestión académica de calidad”.

### **2.8.2. Originalidad**

El estudio pretende contribuir con aspectos originales de evaluación, acreditación, metaevaluación, gestión académica de calidad desde una perspectiva integral e integradora que supere los enfoques fraccionados de: calidad de la docencia, del currículo, de los recursos, del éxito entre otros. Se intenta al mismo tiempo, propiciar la participación informada de las



Instituciones de Educación Superior para avanzar en un proceso de construcción de un modelo de metaevaluación que motive la reflexión interna para contextualizarla como un proceso social de aprendizaje de carácter ético, político, estético, de investigación a la realidad educativa ecuatoriana y de manera específica a la Universidad Técnica de Ambato. “Aprender desde lo nuestro con apoyo del conocimiento científico del mundo, para transformar lo nuestro” (Cabrera y otros, 1996:28)

### **2.8.3. Utilidad, beneficios**

El estudio aspira contribuir a la mejora la gestión académica de la universidad ecuatoriana y de manera puntual de la Universidad Técnica de Ambato en el cumplimiento de sus funciones sustantivas: investigación, docencia y aprendizaje de calidad, vinculación con la colectividad y difusión de la cultura.

### **2.8.4. Impacto de la investigación**

Los beneficiarios de esta investigación serán las universidades ecuatorianas y de manera particular la Universidad Técnica de Ambato que impulsará la construcción de un modelo de evaluación y metaevaluación potenciador de las instituciones de educación superior para generar propuestas de Gestión académica de calidad, más allá de la recolección de testimonios documentales para “parecer buenos”.

### **2.8.5. Factibilidad**

Este estudio es perfectamente factible dado que como miembro de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) se está aportando para la generación de un Modelo de Evaluación–Acreditación para Latinoamérica, que en consideración a que en el Ecuador la cultura de la evaluación institucional es incipiente como miembro del Directorio de la Asamblea de la Universidad ecuatoriana, máximo organismo de la Educación Superior en el Ecuador se impulsa la construcción de un modelo de evaluación-acreditación con la participación de las Instituciones de Educación Superior que

contribuya a definir propuestas de gestión académica de calidad que garanticen su razón de ser en el contexto y aseguren su supervivencia en el sistema educativo ecuatoriano. Además se considera “los afectos y actitudes, o los valores como la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto, la participación... se aprenden cuando se participa” (Bautisa García-Vera, 2013: 6)



### **3. MARCO TEÓRICO**

Una vez que se ha definido la problemática que se aborda en la presente tesis es clave tratar de encontrar los fundamentos científico-técnicos que permitan comprender y explicar el problema de manera holística, con base en diferentes autores del mundo que han aportado, desde diferentes vertientes epistemológicas, de manera significativa a la construcción de categorías y conceptos que se relacionan con gestión educativa, evaluación, acreditación institucional, metaevaluación, calidad, concepciones y enfoques teóricos y metodológicos, gestión de la calidad, modelos de calidad, calidad en educación, calidad en educación superior, planteamientos estratégicos en universidades, organizaciones inteligentes y disciplinas de aprendizaje, ciclos de vida e las iniciativas de cambio, caracterización histórica de la evaluación, elementos conceptuales, principales tendencias de evaluación educativa de las universidades, evaluación institucional, metaevaluación, concepciones, tipología, escenarios, procesos metodológicos, componentes éticos y políticos, por señalar algunos.

Se reafirma la concepción de Lenin (1915) expresada al inicio de esta tesis: “de la percepción viva al pensamiento abstracto”

#### **3.1. MARCO REFENCIAL**

##### **3.1.1. Investigaciones previas.**

En el contexto ecuatoriano y como soporte para el presente estudio se analizan los resultados de la investigación diagnóstica realizada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) sobre la calidad de la educación universitaria en Ecuador (2009) poniendo énfasis en la información sobre la tipología y categorización de universidades realizada por primera ocasión en el País. (SENPLADES, 2010: 83-118)

Se acude a fuentes secundarias para analizar otros estudios similares relacionados con la calidad de la educación superior sobre la base de procesos de evaluación-acreditación y para contrastar las hipótesis de esta tesis.

Se reflexiona también sobre modelos de gestión de calidad que se originan en los ámbitos de la industria y la empresa y que se constituyen en referentes en el mundo para identificar elementos claves y contrastarlos de manera crítica con los componentes de la gestión educativa universitaria. Se describe a continuación, de manera muy breve algunos de ellos:

#### **3.1.1.1. Mandato 14: resultados**

La evaluación de desempeño institucional realizada por el CONEA revela una universidad que no está integrada en un sistema de educación superior, como consecuencia de la prolongada **ausencia de una política pública** orientada a establecer parámetros universales de desenvolvimiento de las Instituciones de Educación Superior en torno a sus principios, sus concepciones del mundo, sus enfoques educativos, sus paradigmas educativos y organizativos y sus criterios de calidad.

En el informe técnico de la evaluación de desempeño institucional de las Instituciones de Educación Superior, realizada por el CONEA entre junio y octubre del 2009 se establece que: la misma, se ha orientado a generar los elementos para la construcción de dicha política y se somete a consideración de la Asamblea Nacional, las conclusiones y recomendaciones que se reproducen de manera textual, porque constituyen un hito en la historia de la evaluación institucional en Ecuador, resaltando el objetivo de la misma: “proceder a la **depuración y al mejoramiento** del Sistema Nacional de Educación Superior”.

#### **3.1.1.2. Hacia una tipología de universidades**

A lo largo del análisis del desempeño de las Instituciones de Educación Superior, señala el informe del CONEA:

“se han ido conformando conjuntos de instituciones con un nivel relativamente homogéneo de desempeño, homogeneidad que se torna más evidente al evaluar los resultados agregados al nivel de los cuatro criterios: *academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna*, que definen el marco conceptual de la evaluación de desempeño institucional.

Debe enfatizarse, sin embargo, en el **carácter relativo de esta homogeneidad** al considerar como rasgo fundamental de la universidad ecuatoriana, ya identificado, su **fragmentación por la mediación de múltiples brechas**(académica, democrática, tecnológica, investigativa) que determinan asimetrías entre los distintos conjuntos de universidades, así como dentro de un mismo conjunto relativamente más homogéneo.” (CEAACES, 2014: 1)

Cuando se examina con más atención el informe se puede advertir que una universidad cuya calificación promedio le ubicó en el rango de desempeño más alto, puede registrar no tan altas calificaciones en alguno de los criterios, individualmente considerados; en contraparte, otra universidad cuyo promedio le ubicó en los rangos más bajos, puede registrar mejores valoraciones en algún criterio o sub-criterio.

El análisis precedente genera una clasificación de conjuntos de universidades a partir de cierta uniformidad en su desempeño en cuatro categorías cuyas características generales se sintetizan a continuación:

#### **3.1.1.3. Categoría A**

Corresponde a las universidades que registran las condiciones para que su personal docente se construya como una comunidad científica y profesional con reconocimiento y legitimidad en su medio, y que, en algunos casos, ya lo están logrando. Estas condiciones hacen relación a la existencia de un núcleo docente estable cuya formación académica, tiempo de dedicación a la enseñanza, soporte a los estudiantes y a labores docentes y de investigación se sitúan manifiestamente sobre el promedio del conjunto de universidades del país. Entre ellas están aquellas que garantizan los derechos de las y los docentes, cuyas obligaciones están normadas por estatutos y reglamentos

claramente establecidos, aunque en algunos casos practicados de manera discrecional, sobre todo en lo que se refiere a la participación de la docencia en la gobernanza universitaria. De todas maneras, se puede observar la existencia de una personal docente con un sentido de pertenencia a una comunidad universitaria y comprometida, en cierto grado, con el entorno social a través de acciones y programas de vinculación con la colectividad.

En esta categoría están también las universidades que muestran políticas y estrategias diferenciadas, o mejor dicho, más definidas que en las otras categorías. en cuanto a su relación con las y los estudiantes y su entorno de aprendizaje, respecto al primero, se observan prácticas que norman el acceso, los deberes y derechos, la titulación y estímulos y becas a los estudiantes. Al no haberse definido un *Sistema Nacional de Admisión y Nivelación*, estas universidades registran ciertos mecanismos de admisión y nivelación propios, con el fin de mejorar la calidad académica, aunque, en todo caso, cabe señalar que en general registran grandes limitaciones.

Respecto a las políticas de becas y estímulos a las y los estudiantes, estas instituciones, estarían más cerca del cumplimiento de las exigencias de la ley. Por otra parte, el soporte académico para los procesos de aprendizaje (bibliotecas, laboratorios y otras facilidades didácticas) es notoriamente superior al promedio nacional en términos de suficiencia, funcionalidad y adecuación de la oferta académica, y renovación periódica de los mismos, aun cuando se registren dentro de este grupo asimetrías entre universidades mayormente modernizadas y con grandes recurso tecnológicos y otras que registran procesos de transición hacia esos niveles.

En todo caso, se evidencia una preocupación de estas instituciones, de acuerdo a sus posibilidades, por ofrecer a sus estudiantes entornos de aprendizaje adecuados y acordes a las exigencias de los avances del conocimiento. Cabe, a este propósito, recordar la máxima de que, tratándose de la calidad educativa, no solo debe evaluarse a una universidad por lo que tiene, sino por “lo que hace con lo que tiene”.

Las actividades de investigación, el grado de involucración de docentes y estudiantes en los proyectos de investigación, los recursos asignados, así como la definición de líneas y políticas de investigación, es el tercer factor sobre el cual las universidades pertenecientes a esta categoría muestran un desempeño notablemente superior al resto de Instituciones de Educación Superior. Al respecto, es necesario tener presente dos acotaciones. En primer lugar, es necesario relativizar el término “desempeño en investigación” y situarlo en el contexto de la universidad ecuatoriana. La pertenencia de una institución superior a esta primera categoría no significa que ella haya alcanzado niveles de excelencia en la práctica y resultados de procesos investigativos. Hay que aceptar el hecho de la investigación universitaria en el Ecuador es todavía incipiente y hasta precaria.

Lo que distingue a este grupo de universidades es la institucionalización y consolidación, en curso, de grupos o unidades académicas, en algunos casos multidisciplinarios, cuyos esfuerzos están orientados a la innovación, o, por lo menos, a la aplicación del conocimiento en la solución de los problemas que afectan a la realidad nacional; esfuerzo que, por otra parte, se traduce en un mejoramiento del nivel de la calidad de su enseñanza. El porcentaje de docentes con asignación de tareas investigativas, el financiamiento de proyectos, ya sea propio de la institución o proveniente de otras fuentes, los logros alcanzados, ya sea en términos de resultados tangibles o en términos de producción científica, proporcionan las principales pautas que permiten ubicar a un número de universidades en esta categoría.

La segunda acotación se refiere al reconocimiento de que no se puede exigir que todas las instituciones de enseñanza superior dediquen esfuerzos y recursos a actividades de investigación, en el sentido tradicional de actividades orientadas hacia la producción de innovaciones, o “productos prácticos” que tienen como criterio el valor económico y la utilidad social inmediata. Sin embargo, existe una actividad de investigación ligada a la docencia que repercute directamente en la calidad de la enseñanza. Se trata de una *investigación de tipo catedrática* que tiene como objeto la actualización y



profundización de la propia docencia y cuyas líneas se articulan con el currículo de las disciplinas académicas. Es este tipo de investigación, del que no puede prescindir ninguna institución universitaria, el que ha servido como criterio esencial para la presente evaluación.

Un último aspecto considerado en el desempeño sobre el criterio investigación tiene que ver con las políticas universitarias dirigidas hacia la consolidación de un núcleo docente de soporte y continuidad para el desarrollo de los procesos de investigación.

El fortalecimiento de una masa crítica de docentes para el desarrollo de la investigación pasa por su capacitación y perfeccionamiento a través del otorgamiento de estancias, becas de investigación y licencias sabáticas. En este punto, hay que reconocer un pobre nivel de desempeño de las universidades en relación al cumplimiento de las normas establecidas en la Ley. De todas maneras, y sin llegar a los estándares estipulados en la LOES (2000), las universidades de esta categoría muestran un nivel de cumplimiento muy por encima de los niveles promedio del conjunto de Instituciones de Educación Superior.

El cuarto ámbito de evaluación de desempeño se refiere a la gestión y administración de las Instituciones de Educación Superior. Como se detalla más adelante, el enfoque adoptado en el presente análisis corresponde al de la universidad como una organización profesional, estructurada para llevar a cabo un trabajo de expertos, en un entorno relativamente estable, con énfasis en la estandarización de competencias y servicios muy divididos, llevados a cabo por especialistas más bien autónomos e influyentes, con una administración que sirve de soporte, antes que de comando y control.

Si a estas características se añade la dimensión de la educación superior como un **bien público** entonces se comprende mejor el alcance de los tres grandes criterios utilizados para la categorización de las Instituciones de Educación Superior: políticas institucionales, gestión interna e infraestructura. Respecto a las primeras, las universidades pertenecientes a esta categoría,

nuevamente, se distinguen del resto de Instituciones de Educación Superior por sus políticas de acción afirmativa o prácticas inscritas en ésta, que, cabe advertir, no cubren aún a todos los grupos discriminados de la sociedad, registrando, por lo mismo, limitaciones todavía en el conjunto de la categoría.

Asimismo, en este grupo constan aquellas Instituciones de Educación Superior que realizan un seguimiento al desempeño social de sus egresados. Estas prácticas evidencian una proyección social consistente con la misión de la universidad. Respecto a la gestión interna, el comportamiento, aún de aquellas incluidas en esta categoría, es más heterogéneo, debiéndose señalar un desempeño insuficiente de las universidades privadas autofinanciadas y la mayoría de las cofinanciadas en la transparencia de la gestión de sus presupuestos y en la consolidación de su patrimonio, según lo dispone la Ley.

Por último, las universidades de esta categoría ofrecen a la comunidad universitaria una infraestructura funcional que responde a las necesidades de su oferta académica y de su población docente y estudiantil.

Las universidades y escuelas politécnicas cuya evaluación de desempeño corresponde a las características anteriormente descritas son las que se mencionan en el cuadro a continuación (Tabla 2). Aunque las universidades, al igual que en todos los cuadros del informe del CONEA, aparecen en orden alfabético, en este caso es necesario realizar una importante excepción: los resultados del análisis permiten distinguir, según el mismo informe, el desempeño de dos universidades, que no solamente se destacan del resto de IES sino aun dentro de su categoría, razón por la cual encabezan la lista de universidades. Estas instituciones son la Escuela Politécnica Nacional (EPN) y la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL).

En la valoración de la mayoría de indicadores que configuran el modelo de evaluación, los niveles de desempeño alcanzados por estas dos instituciones han servido como referencia para la definición de los niveles y formas de valoración.

Al estar la Universidad Técnica de Ambato dentro de este grupo y para tener una visión centrada en el contexto se considera necesario reproducir:

**Tabla 2**

Universidades en la Categoría A
ESCUELA POLITECNICA NACIONAL
ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL
ESCUELA POLITECNICA DEL EJÉRCITO
ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL CHIMBORAZO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE QUITO
UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD DE CUENCA
UNIVERSIDAD DEL AZUAY
UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

(Fuente: Elaboración propia, extraída del informe CONEA a la Asamblea Nacional de Ecuador, 2009.)

#### **3.1.1.4. Categoría B**

El desempeño de este grupo de universidades se sitúa entre aquellas pertenecientes al grupo anterior (Categoría A) y el promedio de las Instituciones de Educación Superior del país. En relación con las primeras, la brecha es notoria especialmente en las dimensiones de investigación y academia. El nivel académico del personal docente, con una excepción, y su modalidad de dedicación, en general, están por debajo de las exigencias de la LOES; los deberes y derechos de las y los docentes, aunque están reglamentados y explícitos en los estatutos y reglamentos, no son aplicados en su plenitud o tienden a ser practicados de manera discrecional. En este sentido, existen evidentes insuficiencias en las políticas salariales, modalidades de contratación, promoción y capacitación de las y los docentes; insuficiencias

que requieren ajustes inmediatos con el fin de que puedan alcanzar la institucionalización y consolidación de una sólida comunidad docente.

Respecto a su relación con las y los estudiantes y el entorno de aprendizaje, el nivel de desempeño de este grupo de universidades se acerca más al grupo anterior que a la media de las universidades del país, aunque también hay excepciones en este caso. En general, las normas de admisión, nivelación, titulación y los estímulos y becas a las y los estudiantes están reglamentados, y su aplicación muestra márgenes de tolerancia aún más flexibles que en el caso anterior. De la misma manera, el soporte académico para los procesos de aprendizaje, sin llegar a niveles de excelencia, puede ser calificado de satisfactorio, aunque en algunos casos se detectan limitaciones e insuficiencias en relación a las necesidades de sus carreras y programas.

El desarrollo de actividades de investigación está presente en algunas universidades de esta categoría y, en estos casos, se trata de proyectos débilmente articulados que no logran todavía insertarse en las estructuras académicas de las Instituciones de Educación Superior. La participación de docentes y estudiantes en actividades de investigación es limitada y en muchos casos obedece a iniciativas personales antes que a estrategias claras y definidas de líneas y programas de investigación de las instituciones. Al igual que en el caso de las universidades de la categoría anterior, las acciones de capacitación y formación de investigadores docentes no responden a los niveles que deberían alcanzarse bajo la aplicación de las normas estipuladas en la LOES. Por otra parte, la pertinencia de la investigación en términos de publicaciones y resultados es sumamente limitada. Las publicaciones de los resultados de las actividades de investigación bajo el formato de reportes académicos de investigación o en revistas científicas revisadas son esporádicas y netamente inferiores en número a la producción de las universidades de la categoría anterior.

En cuanto a la gestión y administración interna, el desempeño de este grupo de universidades es muy similar a las universidades de la categoría anterior, por lo que las observaciones anteriores son válidas para esta

categoría. Estas dos categorías de universidades representan solamente el 29% de las universidades de pregrado de Ecuador (20 Instituciones de Educación Superior), porcentaje extremadamente bajo si se tiene en cuenta que la brecha en el desempeño respecto al conjunto de indicadores y, por tanto en la calidad de la enseñanza, está notoriamente marcada en relación al resto de universidades del país.

#### **3.1.1.5. Categoría C**

Las universidades agrupadas bajo esta categoría totalizan 13 instituciones que representan el 19% del total de universidades de pregrado. El promedio de desempeño de estas instituciones es heterogéneo y ligeramente superior al promedio global de desempeño de las Instituciones de Educación Superior; debiéndose recalcar, una vez más, que **“el promedio de desempeño de las 68 Instituciones de Educación Superior evaluadas en el presente estudio constituye una media aritmética utilizada con fines de referencia y no puede ser generalizado como el termómetro de desempeño de la universidad ecuatoriana.”**(CONEA, 2009: 8)

A lo largo del análisis del CONEA se insiste en la diversidad de las universidades del país, diversidad no solo en cuanto a sus objetivos, misión y tamaño, sino sobre todo, en lo que resulta relevante para su evaluación, en los niveles marcados de desempeño respecto de los criterios e indicadores seleccionados para calificar su desempeño académico.

En esta categoría, el nivel académico de los docentes, si bien puede cumplir en algunos casos con los requisitos de la Ley, está compuesto en su mayoría por profesoras y profesores con cursos de diplomado o especialidad, y en los casos que poseen maestrías, estas no corresponden a la especialidad de la cátedra y, en repetidos casos, han sido obtenidas en la propia universidad. A esta debilidad académica de sus docentes, se suma la deficiencia en el tiempo de dedicación a las labores docentes. Aunque en algunos casos, (especialmente en el de las universidades públicas), cuentan con una plantilla relativamente significativa de docentes a tiempo completo, la naturaleza de su

carga horaria no les permite dedicarse a actividades de soporte a los estudiantes, ni a otras actividades académicas.

Con excepción de algunas instituciones, el desarrollo de la investigación es prácticamente inexistente. Esta constatación es preocupante si se tiene en cuenta que ocho instituciones que constan en esta categoría son universidades públicas provinciales, con una orientación local y regional, situación que llevaría a suponer un fuerte grado de compromiso e involucración con problemas de su entorno social.

Aunque la orientación de estas universidades hacia las comunidades locales y su impacto en el desarrollo regional son difíciles de medir y trascienden los criterios tradicionales de rendimiento académico y productividad de la investigación, la información suministrada y la verificación de la misma permite concluir escasos niveles de atención y trascendencia de los resultados.

Las políticas de admisión y nivelación de las y los estudiantes que desarrollan estas universidades son extremadamente flexibles o inexistentes y, en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior, están orientadas a atraer el mayor número de estudiantes con el fin de aumentar las rentas gubernamentales, en el caso de las universidades públicas, y aumentar los ingresos por concepto de la colegiatura en el caso de las cofinanciadas y autofinanciadas, es decir privadas.

En cuanto a las facilidades para los procesos de aprendizaje, el nivel de equipamiento de las Instituciones de Educación Superior en esta categoría es bastante heterogéneo. En algunos casos se tiene Instituciones de Educación Superior (especialmente las autofinanciadas) con laboratorios y bibliotecas funcionales y suficientes para las necesidades de sus carreras y programas.

#### **3.1.1.6. Categoría D**

Esta categoría requerirá, en el futuro inmediato, especial atención porque es en este grupo donde se manifiestan con mayor intensidad las carencias del sistema de educación superior a las que se hizo referencia en la categoría

anterior. Hay que señalar que dentro de este grupo se encuentran cuatro universidades relativamente nuevas que todavía se encuentran en proceso de consolidación de su proyecto académico.

En relación con el promedio de desempeño de las universidades de la categoría anterior, cabe anotar que el cuerpo docente de estas universidades, en un alto porcentaje, está conformada por profesores contratados por horas de clase, con escaso compromiso académico, fuera de la obligación de dictar las clases para las que han sido contratados, con una evidente sobrecarga horaria y con niveles de remuneración, en muchos casos, insignificantes, más aun si se tiene en cuenta que se trata de remuneraciones por hora de clase efectiva, que no consideran tiempos de preparación, revisión de trabajos y tutorías a estudiantes, si es que existen y corrección de exámenes. La estabilidad docente es prácticamente inexistente.

Todos estos elementos configuran uno de los problemas serios de la universidad ecuatoriana y que constituye una de las causas directas de los bajos niveles de calidad de la enseñanza: la precarización de la docencia universitaria y su vinculación institucional inorgánica.

Por otra parte, para el conjunto de estas universidades resulta difícil orientar su actividad “académica” hacia una investigación mínima, relacionada, por lo menos, con la propia docencia, al no contar con una planta docente cuyas obligaciones y modalidades de contratación rebasen una relación laboral puntual y temporal.

Al igual que en el caso anterior, se advierte la falta de normas de selección en la admisión y nivelación de los estudiantes. El entorno de aprendizaje es bastante heterogéneo; en algunos casos satisfactorios, en otros, con serias deficiencias, este comentario es también válido en lo referente a las políticas de acción afirmativa y de vinculación con la colectividad.

#### **3.1.1.7. Categoría E**

Estas universidades representan al sector de crecimiento más rápido en la educación universitaria de Ecuador en los últimos años. Todas estas universidades fueron creadas a partir del año 1996 y hasta el año 2008. Además, catorce de ellas fueron creadas a partir de la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2000)

Se trata de instituciones que, definitivamente, no presentan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria y en las que se evidencia las deficiencias y problemas que afectan a la universidad ecuatoriana.

Contar con una comunidad docente estable, académicamente preparada, con obligaciones y derechos reconocidos y con la dedicación necesaria para garantizar una docencia de calidad, son características difícilmente reconocibles en esta categoría de universidades. Por el contrario, la actividad y permanencia del cuerpo docente se sustentan en **prácticas altamente precarizadas del ejercicio de la docencia**.

La oferta académica de este grupo de universidades está concentrada en carreras como administración, contabilidad y auditoría, gestión empresarial, mercadotecnia, gestión turística, relaciones públicas y otras con denominaciones ‘curiosas e ingeniosas’ que de forma normal no corresponden a una oferta académica universitaria. En general, se trata de carreras, en principio, con menos exigencias y facilidades para los procesos de aprendizaje que, por consiguiente, requieren de una menor inversión en laboratorios, bibliotecas y facilidades pedagógicas, lo que explica el fenómeno de su proliferación.

Aunque varias de estas instituciones se denominan “técnicas”, “tecnológicas”, “ambientales”, “ecológicas”, su oferta académica dista mucho de justificar estos calificativos.

Salvo contadas excepciones, el denominador común de este grupo de universidades es su precariedad en equipamiento e infraestructura. Sus



instalaciones distan mucho de los requerimientos de una infraestructura para el funcionamiento de una institución de educación superior. Se trata de locales (oficinas, departamentos, casas de vivienda) precariamente adaptados para acoger a una población estudiantil y que carecen de las facilidades indispensables y de la funcionalidad elemental que exige el desarrollo de las actividades académicas.

Las clases se dictan en aulas improvisadas, los laboratorios, si existen, están instalados en espacios precarios e inadecuados, no disponen de espacios de trabajo para profesores y estudiantes y los espacios destinados a las bibliotecas difícilmente pueden ser reconocidos como espacios de consulta y lectura.

En un contexto semejante, es necesario señalar la ausencia de investigación, ni siquiera de aquella esencial ligada al mejoramiento de la docencia. Estas universidades no muestran un compromiso y capacidad para ocuparse de problemas sociales y su carácter comercial ha dado paso a una universidad “neutra”, desenraizada de su entorno social y, por lo tanto, sin ningún impacto en las realidades locales y regionales a las que debería dar alguna respuesta.

## **3.2. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA**

### **3.2.1. Perspectiva filosófica:**

El autor de esta tesis se ubica en una perspectiva constructivista social puesto que se pretende analizar la realidad de la Gestión académica universitaria, evaluación y metaevaluación, como una totalidad, en la que los diferentes factores interactúen entre sí. Se enfatiza en lo cualitativo en el análisis, se intenta identificar potencialidades de cambio, comprender la problemática y aportar soluciones creativas e innovadoras.

### **3.2.2. Marco conceptual**

#### **3.2.2.1. Gestión educativa, evaluación–acreditación institucional, metaevaluación: una mirada desde diferentes perspectivas epistemológicas**

No es posible comprender de manera holística las interrelaciones entre gestión educativa, evaluación-acreditación institucional, metaevaluación, sin analizar concepciones de autores de autores que provienen de vertientes epistemológicas diferentes, para encontrar ejes vertebradores que permitan articular de manera coherente teorías y enfoques desde la contradicción y la búsqueda de unidad en diversidad.

Constituye una prioridad para el autor de esta tesis avanzar en la comprensión de los significados más profundos de; Administración, Gestión, Gestión Educativa, en relación a una de las variables de investigación, sin desarraigar estos conceptos del contexto en el que fueron construidos

Anclado en esta forma de análisis, se procede a describir de manera sintética lo que algunos estudiosos de las temáticas que nos ocupan establecen en sus documentos, transcritos en algunos casos de manera casi textual, para no alterar la esencia de sus concepciones, pero sometidos a enjuiciamiento crítico para enfatizar únicamente en lo que se considera oportuno.

Es importante mencionar al inicio a Carlos Alberto Botero Chica, quien en el documento “Cinco Tendencias de la gestión educativa”, manifiesta un pensamiento que vale la pena compartir y que recoge de la Unesco (1995);

“La planificación y los ejercicios de prospectiva son herramientas básicas para trazar el futuro de la educación, el reto de la universidad proactiva consiste en establecer las políticas y ejecutar las acciones necesarias pertinentes, desde la gestión educativa, para obtener los objetivos deseados”. (Botero Chica, 2009:5)

Para desarrollar su pensamiento este autor argumenta que la gestión educativa como disciplina es relativamente joven; que su evolución data de la década de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América latina. Establece que como punto de partida es importante enunciar el concepto de gestión educativa y establecer algunas diferencias que suelen hacerse entre gestión y administración.

El concepto de gestión, manifiesta, ha estado asociado con el término de gerencia, desde un enfoque empresarial, de producción, de servicios, pero no para instituciones educativas. Sin embargo para algunos estudiosos del tema, la gestión se concibe como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones en la que la labor humana tiene mucho peso. En el caso de la gestión educativa, el peso de las competencias humanas es el más representativo.

Desde un análisis lógico se inicia la discusión con lo señalado por el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en el que se presenta a la gestión como; la acción y efecto de administrar. De acuerdo con esta definición, gestión y administración no son sinónimas, significa que pueden existir prácticas administrativas sin que haya prácticas de gestión. En las prácticas de gestión la característica fundamental es la transformación que hace el sujeto, en este caso la persona.

De manera tradicional la gestión es asumida como la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos. De ahí que se pudiera hacer una distinción entre los conceptos de “gestión” y de “administración”. Donde la gestión es todo y la administración es una parte del todo, tiene que ver con el manejo y uso de los recursos. Por lo tanto, para una buena gestión es necesario tener un buen esquema de administración; o simplemente la buena administración es fundamental para la buena gestión. La administración se convierte así, no es un fin en sí misma, sino es un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa.

Por otro lado se puede considerar que gestionar y administrar son sinónimos, en el lenguaje común, pero no hay acuerdos cuando se habla de gestión educativa porque, en educación, el ser humano es quien ejecuta las acciones para transformar a otros seres humanos.

Para comprender de manera más adecuada estos conceptos en discusión es importante aclarar que la gestión educativa está influenciada por teorías de la administración, pero además existen otras disciplinas que han permitido enriquecer el análisis, como son: la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, las neurociencias, la antropología, por citar algunas.

La acepción de gestión educativa está estrechamente relacionada con el concepto convencional de gestión administrativa y dentro de ese enfoque, la gestión educativa se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación.

Dentro del encargo social a la educación, uno de los fines de la gestión educativa deberá encaminarse a transformar a los individuos y a la sociedad. En relación con este tema Botero Chica cita al investigador Gimeno Sacristán (1991) quién manifestaba que hay una correlación directa entre la práctica directiva y la acción educativa, en donde el sujeto tiene un papel de protagonista

Valentina Cantón (1997) en su artículo; *1+1+1 no es igual a tres*, muestra que la gestión está asociada a las acciones que realiza un grupo de personas orientadas por un líder o gerente, encaminadas al logro de objetivos comunes, la práctica de la gestión educativa, señala esta autora, requiere el reconocimiento de las semejanzas y de las diferencias por parte del colectivo educativo.

Dentro del análisis se sostiene que la marcada influencia que ejerce la administración sobre la gestión educativa, ha logrado consensos para admitir que ésta tiene tres grandes escuelas: la clásica, la de relaciones humanas y la de las ciencias del comportamiento administrativo.

En la continuación del estudio se establece que, si la gestión educativa tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la administración, específicamente en las fases de planificación, organización, ejecución, evaluación y control, es pertinente que en la fase de planificación elaboración del plan se reflexione sobre la prospectiva educativa.

Para mejorar la sutileza de la gestión en el ámbito de la educación superior, Botero Chica (2009) analiza cinco tendencias que se vienen presentando en la Educación Superior. La Universidad del siglo XXI, manifiesta, tiene varios desafíos: afianzar la figura de la autonomía universitaria, establecer un clima democrático, mejorar la calidad de la educación, fortalecer la educación integral y construir la universidad virtual.

Se desglosa de manera sucinta estas tendencias puntualizando algunos aspectos claves:

#### ❖ AUTONOMÍA

Las Universidades Latinoamericanas dieron mucha importancia al concepto de autonomía universitaria, centrada en cuatro aspectos básicos: la figura de cogobierno, la planificación académica soberana, estatutos propios, contar con recursos adecuados y oportunos de inversión que estuvieran a salvo de los

cambios de gobierno y la inviolabilidad de los campus universitarios por parte de la fuerza pública.

En el presente, la Autonomía, según el mismo Botero (2009), pensamiento que comparte el autor de esta tesis, no es solo mirar hacia adentro, sino consultar el encargo social que le hace la sociedad a la universidad y la obligación que tiene la misma de revertir conocimientos, investigaciones y aplicaciones que permitan solucionar problemas que aquejan a la sociedad.

Ejercer autonomía no significa caos, por el contrario, significa articular las dimensiones de la gestión educativa enfatizando en diferentes aspectos de los procesos educativos, de forma tal que puedan integrarse a teorías que aborden las siguientes dimensiones: pedagógica, administrativa, social-comunitaria y política-educativa.

#### ❖ LA DEMOCRACIA

El sentido clave que debe inspirar una teoría significativa y relevante de la gestión educativa relacionada con la democracia es; la educación para todos, elevados niveles de calidad humana colectiva, existencia de espacios y mecanismos permanentes de participación ciudadana.

La democracia, continúa el autor del artículo, basada en una política de participación de los actores sociales, en la promoción de la mujer, representación de los jóvenes para comprender sus ideales y sensibilidades particulares y avanzar en la búsqueda de caminos que favorezcan espacios y momentos de diálogo conjunto con poblaciones indígenas, minorías étnicas, poblaciones marginadas, migrantes y desplazados, por citar algunas.

#### ❖ LA CALIDAD

La gestión educativa para mejorar la calidad deberá ajustarse a las nuevas demandas de la ciencia y la tecnología, programas de capacitación a docentes y comunidad universitaria para cubrir los vacíos y deficiencias que se presentan en este campo.

Por eso, una de las propuestas para mejorar la calidad está relacionada con la planificación de programas de capacitación dirigidos a la formación docente que proporcionen al profesor elementos teóricos y prácticos, para construir con los estudiantes herramientas conceptuales que orienten su proyecto de vida en forma racional, crítica y autónoma.

La gestión educativa del siglo XXI deberá orientar sus objetivos a diseñar propuestas en relación con las demandas de los sectores sociales, productivos, administración pública planificando y ejecutando acciones que conduzcan a cambios profundos en los que la calidad sea una actitud permanente.

El preservar la calidad educativa, presupone el establecimiento de un sistema de evaluación que potencie aprendizajes de la comunidad universitaria.

La Educación Superior tiene el deber de hacer investigación, en concordancia con las exigencias del desarrollo científico y tecnológico, para resolver problemas del contexto y generar conocimiento científico.

No es posible hablar de calidad sin vinculación con la sociedad, sin conexiones que contribuyen a fortalecer los vínculos de la tríada, refiriéndose a la empresa, la universidad y al estado.

Conocer las innovaciones producidas en los países más avanzados, establecer redes de investigación, redes académicas, fortalecer las prácticas empresariales, acercar los graduados con la academia, son algunos retos que deberá enfrentar la universidad del nuevo milenio.

#### ❖ LA FORMACIÓN INTEGRAL

La UNESCO, de cara a enfrentar el grave problema de la crisis de valores, señala que la formación integral es una de las tendencias educativas del siglo XXI.

La educación con visión integradora enfatiza la necesidad de impartir la formación de valores. El autor de esta tesis sintetiza el pensamiento de Fichte (1977) en sus discursos a la nación alemana; cuando se habla de una

formación integral es necesario articular procesos de fortalecimiento de la sensibilidad, socialización del estudiante y desarrollo de las capacidades intelectuales y artísticas, con énfasis en una formación ética apertura a un pensamientos crítico y divergente, cultivo de los calores de justicia y solidaridad para que la sociedad sea viable.

Preservar el legado de las generaciones precedentes, la cultura, la naturaleza, el humanismo, las formas intangibles de patrimonio, tradiciones, ritos, fiestas y costumbres, saberes ancestrales, el patrimonio genético y sobre todo, el patrimonio ético es deber ineludible de la Universidad.

Una de las causas que dificulta la formación integral recae sobre los profesores, los mismos que poseen una sólida formación técnica, pero carecen de formación psicopedagógica, para educar en valores. Se insiste en la necesidad de capacitar a los docentes en temas éticos y axiológicos.

Se puntualiza la ausencia o escasez de asignaturas de ciencias humanas en las carreras técnicas las mismas que son consideradas como rellenos, sin visualizar su importancia para formar personas de manera integral.

Se evidencia que muchas Instituciones de Educación Superior carecen de un sistema de gestión que desarrolle políticas y acciones encaminadas hacia la formación integral, y que esta omisión contribuye a la transmisión impune de contravalores como violencia, agresión y humillación que día a día encuentran un ambiente próspero para la trasgresión de todos los derechos humanos

Es necesaria una gestión educativa para la formación de valores. Formar integralmente al estudiante es favorecer la formación crítica y la capacidad de auto-aprendizaje, así como la asimilación de valores lo cual implica revisar las prácticas institucionales, su estructura, organización y procedimientos para ubicarlas al servicio de la formación integral.

#### ❖ LA UNIVERSIDAD VIRTUAL



El mundo en el que vivimos obliga a las entidades de Educación Superior a gestionar y poner en marcha las denominadas universidades virtuales, con programas que tengan altos estándares de calidad, lo cual implica adentrarse en teoría y práctica en las nuevas concepciones de aprendizaje, el papel del estudiante como protagonista de este proceso, el papel del profesor como mediador, la metodología en cuanto a utilización de las tecnologías de la información y comunicación, formación de profesores para que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes, promuevan la investigación, el trabajo en equipo, la comunicación intercultural, la formación en valores, el auto-aprendizaje, entre otros.

#### ❖ GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Un pensamiento muy avanzado en Latinoamérica, con el que el autor de esta tesis está plenamente de acuerdo por la profundidad del análisis en el contexto, sin soslayar la dimensión planetaria y la didáctica utilizada para la difusión en sectores populares y académicos, es la del proyecto ISNAR “Nuevo Paradigma” (2000)

Mato, Santamaría, De Souza y Cheaz (2001) del mencionado proyecto; argumentan que la gestión es la dimensión más relevante de una organización, porque afecta, positiva o negativamente, todas las demás dimensiones. La dimensión de la gestión, aseguran, tiene una influencia directa en la sostenibilidad institucional.

Es necesario diferenciar, desde el inicio, los conceptos de administración y gestión, señalan. En la actividad diaria de las organizaciones, la tendencia es manejar estos dos términos como equivalentes. Al no existir claridad en lo que significa su utilización, el resultado es no diferenciar entre lo que es un gerente y lo que es un administrador.

La gestión, según los mismos autores, “es el proceso del manejo dinámico de la interacción que ocurre entre la organización y su entorno relevante”; la

gestión puede ser comprendida como el manejo del cambio hacia dentro y hacia fuera de la organización”. (Mato y otros, 2001: 47)

La gestión se puede expresar en cuatro aspectos básicos:

- Construir y compartir una visión de futuro (nueva coherencia).
- Identificar y consolidar elementos orientadores de referencia para el logro de los objetivos demandados por esta visión de futuro.
- Tomar decisiones coherentes con estos elementos de referencia asociados a esta visión de futuro.
- Construir las condiciones para que esta nueva coherencia sea institucionalizada.

La realidad nos demuestra que con mucha frecuencia el gerente toma más decisiones administrativas que directivos sin analizar suficientemente que la administración involucra actividades rutinarias en torno al manejo de; recursos materiales, recursos financieros, recursos tecnológicos y otras, las cuales pueden ser previstas en los manuales de normas y procedimientos de la organización como un proceso de mantenimiento del equilibrio organizacional interno.

Al profundizar en la reflexión, se advierte que la “gestión” se refiere al manejo de los fines, actividades que intervienen en el entorno y son influenciadas por este, mientras la “administración” se refiere al manejo de los “medios”, diferentes tipos de recursos.

La pertinencia de las “decisiones directivas” deriva principalmente, pero no de forma exclusiva, de la percepción de los directivos sobre la dinámica del proceso de interacción entre la actividad fin de la organización y su entorno. A nivel operativo explica por qué los directivos deberían pasar la mayor parte de su tiempo en los nodos de interacción entre la actividad fin y el entorno y, no en sus oficinas.

La pertinencia de las “decisiones administrativas” es aportada principalmente, pero no en forma exclusiva, por manuales de normas y

procedimientos, lo que permite comprender por qué los administradores deberían pasar la mayor parte de su tiempo en sus oficinas

Las decisiones directivas preceden a las decisiones administrativas, las primeras moldean la naturaleza, el rumbo y las prioridades asociadas a los fines de la organización, las últimas se inspiran en las primeras para intentar hacerlas viables. La dimensión social de la gestión de organizaciones, como las universidades, facilitadoras de cambio y desarrollo requiere una gestión comprometida con el proyecto socioeconómico de desarrollo nacional y un alto grado de responsabilidad social.

#### ❖ EL ENFOQUE DE LA GESTIÓN SOCIAL

La gestión social a criterio de Mato, Santamaría, De Souza y Cheaz (2001), se asume como el proceso que coloca lo social como centro y fin del desarrollo. Las organizaciones de ciencia y tecnología públicas y privadas, sin fines de lucro, al establecer sus objetivos institucionales, que son medios, deben tener como referencia los objetivos sociales más amplios del desarrollo, buena calidad de vida, mejores condiciones de vida, buen nivel de vida, que suponen la finalidad.

#### ❖ GESTIÓN SOCIAL

Es un proceso centrado en el entorno, cuyo compromiso ético con la sociedad es considerar “lo social” como centro y fin del desarrollo y que:

- Funciona bajo la premisa de que los objetivos sociales son “objetivos fines”, que están asociados a la mejoría de las condiciones de vida, la calidad de vida y el nivel de vida.
- Considera los objetivos asociados a la promoción del crecimiento económico y del desarrollo tecnológico como “objetivos medios” para el logro de los objetivos sociales
- Exige un modelo institucional de gestión que incluya marcos de referencia para pensar, decidir y actuar en el marco de la práctica del “desarrollo de” y no del “desarrollo en”

- Demanda compromiso con las dimensiones que aportan a la sostenibilidad institucional (futuro, entorno, participación, estrategia, gestión), el cual es imprescindible para el logro del desarrollo sostenible

#### ❖ GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LA INNOVACIÓN INSTITUCIONAL

La gestión estratégica de la innovación institucional es la gestión que moviliza los elementos de las cinco dimensiones del enfoque estratégico desarrollado por el Proyecto ISNAR de los autores Souza Silva y Cheaz (2000) para realizar cambios, transformacionales en las “reglas del juego” institucional de la organización: La dimensión de futuro, la dimensión de entorno, la dimensión de participación, la dimensión de estrategia, la dimensión de gestión.

#### ❖ GESTIÓN DE TALENTOS HUMANOS

La definición de seres humanos como meros recursos es obsoleta, denigrante y fuera de contexto con nuestra evolución sociológica (Casse, 1994, citado en Kumar, 1997)

El concepto de recursos humanos tiene sus orígenes en las nociones tradicionales de la administración de personal (taylorismo), en ese modelo se separan las fases de planificación, concepción y dirección de las tareas de ejecución. El tipo de trabajador que el taylorismo considera como más adecuado para la aplicación de sus métodos es el de tipo bovino: fuerte, dócil, estúpido: el “hombre buey”.

Ante las críticas surgen los conceptos de “manejo de los recursos humanos”, “desarrollo de recursos humanos”, que representan un avance en relación con “administración de personal”, pero que asumen a los seres humanos como recursos que pueden ser manipulados, dejando de lado las habilidades de orden superior que les son exclusivas.

En el discurso actual se habla cada vez más de la importancia y el papel que juegan las personas en el logro de objetivos institucionales, pero a la hora de las remuneraciones o capacitación son las más vulnerables. Se pierde de

vista que la inversión en el desarrollo del talento humano en las organizaciones constituye todavía la más importante decisión directivo al momento de elaborar presupuestos o reducir costos.

De acuerdo con la visión holística que asume el proyecto “Nuevo Paradigma” los seres humanos son percibidos como ciudadanos/as y dirigidos como “talentos humanos” con imaginación y capaces de pensar más allá de su experiencia previa; el concepto de “talento humano” promueve a seres con imaginación, competencia y compromiso, capaces de innovar superando las fronteras que sus “términos de referencia” y los modelos tradicionales de administración de personal imponen.

El concepto de “gestión de talentos humanos” en este marco, es el proceso que valoriza los talentos humanos mediante la promoción de su formación y protagonismo y el establecimiento de los correspondientes mecanismos que otorgan poder para influenciar decisiones claves de la organización, lo que implica compromiso y elevación de la autoestima de ellos.

Entre los elementos que son indispensables para la gestión de talentos humanos se encuentran:

- Poseer talento para dirigir talentos, lo que implica capacidad para generar comprensión de la dimensión directivo y compromiso más allá de su competencia técnica, es decir poseer liderazgo.
- Tener clara la diferencia entre los conceptos de “talentos humanos” y “recursos humanos”
- Comprender la relevancia del concepto de “valor colectivo agregado”
- Tomar en cuenta la importancia de la construcción y apropiación colectiva del conocimiento
- Realizar “inversiones inteligentes”, como es el caso de la formación y promoción de los talentos profesionales
- Promover la construcción de autonomía conceptual y metodológica como fuente de desarrollo de la organización

- Propiciar la construcción de equipos efectivos como mecanismo de cambio y aprendizaje, que permite la construcción y la apropiación colectiva del conocimiento por parte de los talentos de la organización
- Comprender la importancia del valor colectivo agregado, como el enriquecimiento permanente de la capacidad conceptual, metodológica y operativa de la organización, mediante procesos participativos de trabajo en equipo.

#### ❖ MODELO INSTITUCIONAL DE GESTIÓN

En ausencia de un proyecto institucional, las instituciones no son dirigidas por un equipo. Cada gerente solo se ocupa de dirigir su propio territorio, ignorando lo que pasa en el territorio de otros o compitiendo con ellos. Pero la gestión de un proyecto institucional requiere la labor de un equipo que piensa, decide y actúa de forma coherente. En la realidad actual se requiere que la mayoría de los directivos advierta que este modelo institucional de gestión necesita ser construido, apropiado y practicado por ellos.

Tanto para la visión mecánica como para la económica del mundo, los conceptos de “gestión” y “administración” son generalmente usados de forma intercambiable, ya que los directivos están más preocupados del presente, desde su óptica experiencial. Eso explica la prevalencia de modelos personales sobre modelos institucionales de gestión.

Es importante aclarar que un modelo institucional de gestión no depende de los atributos ni de las habilidades de la alta gerencia, sino que define los elementos de referencia que deben influenciar la forma de pensar, decidir y actuar de cualquier gerente en la organización que establece dicho modelo.

Si queremos precisar todavía más; un modelo institucional de gestión es un marco que articula elementos de referencia para orientar e influenciar la forma de pensar, decidir y actuar del equipo directivo de una organización. **Eso posibilita que la coherencia institucional esté en correspondencia con la coherencia directiva.**

Es imprescindible que la organización tenga un proyecto institucional formal, actualizado y compartido por todos los integrantes de la organización, una especie de carta de navegación representada por su plan estratégico, y planes operativos. Los modelos institucionales de gestión solamente pueden ser útiles, si la organización ya sabe para dónde desea o necesita ir, es decir, si tiene un rumbo claro a seguir.

Según el Proyecto ISNAR, Nuevo Paradigma (2000), un modelo institucional de gestión está constituido básicamente por tres marcos orientadores específicos: marco para pensar, marco para decidir, marco para actuar, relacionados entre sí:

- El **marco para pensar** incluye entre otros elementos: una visión de mundo, una filosofía directiva, una imagen de organización, una visión de cambio, un modelo de gestión de cambio, algunos conceptos, principios, enfoques y modelos orientadores compartidos por todos los directivos.
- El **marco para decidir** contiene procesos, mecanismos y sistemas de apoyo a la toma de decisiones en coherencia con el marco anterior.
- El **marco para actuar** involucra determinados procesos, mecanismos y sistemas de apoyo a la ejecución de las actividades, vinculados con el marco para decidir.

#### ❖ INSTITUCIONALIZACIÓN DE UN MODELO DE GESTIÓN

Muchos modelos de gestión en organizaciones de cambio, han tenido una vida efímera, por diferentes razones: contruidos desde el poder sin conexión con los actores sociales, demasiado “formolizados”, sin generación de liderazgos, desarraigados del entorno. Es importante, por tanto, institucionalizar los modelos de gestión.

Institucionalizar un modelo de gestión es un proceso que incorpora un conjunto de mecanismos, procedimientos y rituales formales e informales para establecer, con carácter duradero e impersonal, ciertos elementos necesarios

para mejorar el desempeño organizacional en función de objetivos institucionales superiores y de largo plazo.

La institucionalización puede ser aplicada para estructuras, procesos, actividades, conceptos, estrategias, metodologías, políticas, enfoques, modelos, sistemas, líneas de acción y otros elementos relevantes para el desempeño organizacional. Requiere el manejo de mecanismos para el perfeccionamiento continuo de los que se desea institucionalizar.

Implica la incorporación de ciertos valores asociados a lo que se quiere institucionalizar en la cultura organizacional. Sus indicadores verificables más relevantes son: la práctica continuada de lo que se desea institucionalizar y el apoyo consistente a dicha práctica a lo largo de su vigencia.

#### ❖ LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN MODELO INSTITUCIONAL DE “GESTIÓN CONTEXTUAL”

El objetivo de construir un modelo institucional de gestión (MIG) es aportar a la sostenibilidad de la organización; cuanto más coherente es el equipo directivo de una organización más reconocerán los demás actores internos y los del contexto la coherencia institucional de la organización. Sin embargo, no existe un método sobre cómo construir un modelo institucional de gestión, pero se puede proponer una metodología.

#### ❖ MÉTODO Y METODOLOGIA

Un método es un marco cerrado, que articula un conjunto de reglas y procedimientos que aporta si es adoptado integralmente. Una metodología es un marco abierto, que articula un propósito a ser logrado, una filosofía para influir, éticamente, en la forma de cómo el propósito debe ser logrado, una racionalidad, enfoque teórico, que crea una lógica general para el proceso y un conjunto de reglas metodológicas como “referencia” para los protagonistas del esfuerzo.



Es importante señalar que las interacciones entre diferentes grupos sociales no admite un método rígido, sino solo elementos de referencia.

#### ❖ CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO INSTITUCIONAL DE GESTIÓN

La innovación institucional es un proceso complejo y multidimensional cuya gestión exige un abanico muy amplio de elementos conceptuales, metodológicos y culturales. Aunque no es posible listar absolutamente todos los elementos necesarios para la gestión de un proceso de innovación, si es posible generar comprensión en torno a algunos elementos que, por la magnitud de su cobertura, son capaces de incluir o de abrir espacios para la articulación de otros elementos más específicos y pertinentes.

De acuerdo con la propuesta del proyecto ISNAR “Nuevo Paradigma” un modelo institucional de gestión es un marco que articula elementos de referencia para orientar e influenciar la forma de pensar, decidir y actuar del equipo directivo de una organización.

La construcción y la institucionalización de un modelo de gestión facilitan el desarrollo de procesos de innovación institucional, que contribuyen a construir la sostenibilidad institucional; además establecen un clima de colaboración y compromiso con los objetivos institucionales de largo y mediano plazo.

#### ❖ MARCO PARA PENSAR

La construcción, la apropiación y el perfeccionamiento de un modelo institucional de gestión emerge de un proceso de interacción, donde los directivos de todas las instancias; estratégica, táctica y operativa de la organización participan activamente.

Sin participación no hay posibilidad de que el modelo institucional de gestión sea integralmente comprendido, respetado y apropiado por todos. Un modelo institucional de gestión es una de las pocas garantías que puede tener una organización para caminar de forma coherente hacia un cierto rumbo, cumplir una cierta misión y hacer todo eso de una determinada manera.

Según De Souza Silva, Cheaz y Calderón (2001) un cambio de época requiere de los directivos el uso del pensamiento lateral, para permitir que la imaginación vuele libre y genere ideas y posibilidades diferentes, sin compromiso con los dogmas y los tabúes establecidos ni con la rigidez de la lógica secuencial del pensamiento vertical

Algunos elementos fundamentales que deben ser tomados en cuenta se desarrollan de manera breve en los siguientes párrafos:

- **Visión del mundo:** es lo primero a ser construido, porque va a influir en todos los elementos del marco para pensar.
- **Filosofía directiva:** es una promesa ética que anticipa de forma explícita la orientación y modo de intervención del equipo de directivos en la organización en el que prima “actuar según el poder del argumento, no del argumento del poder”.
- **Principios Orientadores:** permiten mayor transparencia en el desempeño del equipo de directivos, porque se constituyen en una especie de reglas éticas para evitar la arbitrariedad, por ejemplo si un equipo directivo trabaja según el principio de la participación, sus integrantes deber ser consistentes en la práctica de promover procesos participativos en la organización
- **Imagen de Organización:** funciona como una metáfora que inspira y genera comprensión sobre lo qué es y para qué sirve una organización. Es diferente percibir una organización como una máquina, un organismo biológico, un sistema político, un cerebro, un sistema complejo.
- **Visión de Cambio:** a cada imagen de organización corresponde una visión de cambio, que va a influir en cómo será percibido y manejado un proceso de cambio institucional.
- **Modelo de Gestión de Cambio:** es el resultado de la combinación de la imagen de la organización con la visión de cambio
- **Conceptos esenciales:** Un concepto es una especie de construcción heurística para generar comprensión. En una organización, la mayoría de sus talentos usa diariamente las mismas palabras, pero no

necesariamente con los mismos significados. Por eso es importante que el equipo directivo de una organización de desarrollo seleccione los conceptos más críticos asociados a su mandato institucional, para negociar los significados que darán coherencia al pensamiento directivo en la organización

- **Enfoques de referencia:** Se originan en el estudio de diferentes enfoques teóricos y la selección de los más adecuados para reflejar las premisas y compromisos asociados a la visión de mundo previamente acordada. Por ejemplo, si la visión de mundo adoptada ha sido la visión holística del mundo, es inevitable que el enfoque sistémico esté entre los enfoques que el equipo directivo va a considerar en su modelo institucional de gestión.
- **Teorías de referencia:** Una teoría es un conjunto articulado de constructos y conceptos para comprender-explicar una realidad, que servirán de referencia a la labor de los directivos.

#### ❖ MARCO PARA DECIDIR

La existencia del modelo institucional de gestión permite la vinculación permanente del equipo directivo con los procesos sustantivos de la organización

Es necesario identificar en el modelo institucional de gestión, los procesos relevantes, los mecanismos para la toma de decisiones y los sistemas de apoyo, necesarios para que los directivos tomen las decisiones que les corresponden en cada nivel jerárquico, sin entrar en contradicción con otras instancias organizacionales.

Los procesos relevantes: ¿Cuáles son los procesos institucionales más relevantes de la organización en el que los directivos tienen una actuación decisiva? ¿Cuáles, de entre estos procesos, necesitan un alto grado de coherencia en la toma de decisiones?

En su labor diaria los directivos toman muchas decisiones asociadas a la aprobación de planes de trabajo, asignación de recursos, seguimiento, evaluación, desarrollo de los talentos, vinculación con las personas, entre otras. Estas decisiones están necesariamente articuladas en macro-procesos organizacionales directamente relacionados con la misión de la organización. Es necesario establecer claramente funciones y responsabilidades de los diferentes niveles directivos en cada uno de los procesos definidos como relevantes. Se espera que diferentes directivos, actuando en situaciones distintas, puedan tomar diversas decisiones, que nunca están en conflicto con los elementos de referencia del marco para pensar. El marco para decidir debe estar siempre supeditado al marco para pensar.

Por otro lado los mecanismos para la toma de decisiones: todo proceso directivo cuenta con mecanismos institucionales en que se toman decisiones críticas. Si los procesos relevantes están definidos, las funciones y responsabilidades establecidas, el equipo directivo debe contar, además, con mecanismos institucionales para la toma de decisiones coherentes con los marcos establecidos. Mientras que los sistemas de apoyo a la toma de decisiones: entre los más comunes para este propósito están; el sistema de planificación, seguimiento y evaluación, el sistema de información.

#### ❖ MARCO PARA ACTUAR

Toda organización actúa mediante procesos operativos, que traducen, en el nivel de la acción, sus diferentes marcos: filosófico, conceptual, metodológico y otros. Entonces, la construcción de un marco para pensar y de un marco para decidir es una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar que aquellos sean practicados en el nivel operativo. Una vez negociados el marco para pensar y el marco para decidir, es preciso negociar el marco para actuar.

El equipo directivo necesita aumentar la posibilidad de que las acciones de su organización sean lo más coherentes posibles con las decisiones directivos tomadas.

- Procesos operativos relevantes: se debe establecer qué cambios serán necesarios para que lo contemplado en el marco para decidir se pueda materializar en la ejecución de actividades.
- Mecanismos para la ejecución: se debe examinar los mecanismos que facilitan o dificultan la realización de acciones operativas congruentes con las decisiones tomadas por el equipo directivo.
- Sistemas de apoyo a la toma de decisiones: generalmente los sistemas que apoyan la toma de decisión también apoyan la ejecución de acciones.

A manera de cierre se podría decir que el proceso de construcción colectiva de un modelo institucional de gestión es un momento privilegiado para la organización, por su efecto educativo y capacitador sobre todos los actores que participan en el proceso.

Sin embargo, los modelos no se auto-implementan a menos que el equipo directivo, mediante procesos participativos consiga que los actores sociales se apropien colectivamente del modelo institucional de gestión y sea incorporado a la práctica diaria como un compromiso personal y comunitario. Es decir:

“El método, en cuanto abarca lo que se ha de enseñar, quién lo ha de enseñar, a quiénes y el modo como los sujetos docentes y discentes han de enseñarlo y aprenderlo, abarca toda la educación e instrucción en el sentido más amplio.” (Rostand Quijada, 2005: 55)

### **3.2.3. Conceptos y posibilidades de la gestión del conocimiento en la universidad**

En la construcción de un marco teórico por parte del autor de esta tesis, que a través de un enfoque metodológico de apertura-aprehensión, pretende analizar la realidad de la gestión universitaria tratando de comprenderla y explicarla. Parece oportuno examinar visiones sobre la gestión del conocimiento en una sociedad del mismo nombre.

Según el Doctor Pérez Lindo (2008), el concepto de la “gestión del conocimiento” primeramente apareció ligado a la administración empresarial, pero poco a poco se fue revelando como una idea más compleja ligada a la emergencia de la sociedad del conocimiento, tomando un cariz epistemológico que planteaba la necesidad de repensar un nuevo modelo de producción y difusión del conocimiento en las sociedades actuales. Se hizo evidente, además, que la gestión educativa estaba íntimamente ligada a la gestión del conocimiento.

La “gestión del conocimiento” se ha difundido en las últimas décadas como un conjunto de procedimientos para administrar de manera inteligente los recursos humanos y técnicos de una empresa, el nuevo enfoque se aplicaba a cualquier tipo de organización

En la versión de Nonaka y Takeuchi (citados por Pérez Lindo) la gestión del conocimiento cobra nuevas dimensiones en cuanto se trata de lograr que la empresa se convierta en un agente creador de conocimientos y aprendizajes. Estos autores producen un salto teórico en cuanto conciben la gestión del conocimiento como parte de una teoría epistemológica con consecuencias filosóficas y sociológicas.

Se puede definir, según el autor, de manera provisional a la “gestión del conocimiento” como un enfoque epistemológico, organizacional y gerencial, que tiene como fin valorizar y aprovechar la creación y la transmisión de conocimientos en cualquier tipo de organización.

Por otro lado, comenzó a resultar evidente que la gestión educativa estaba íntimamente ligada a la gestión del conocimiento, resulta por lo tanto, coherente vincular la “gestión del conocimiento” a la Universidad, en tanto que ésta constituye uno de los principales agentes contemporáneos en la producción y transmisión de conocimientos.

#### **3.2.3.1. La Gestión Pedagógica**

La gestión educativa parecería estar más cerca del nuevo concepto sobre gestión del conocimiento. Pero aquí también observamos el fenómeno de “rebasamiento” o de “superación”. En el caso de la gestión pedagógica universitaria está en juego la formación de profesionales o especialistas mediante un currículo adecuado, docentes calificados y metodologías adecuadas.

Mientras que el pedagogo tradicional busca el currículo adecuado a la formación de ciertas especialidades, la gestión del conocimiento conduce a la búsqueda de un currículo abierto teniendo en cuenta la evolución de las ciencias, las tecnologías y la sociedad.

Mientras el administrador académico puede buscar que el plan de estudio tenga el máximo de coherencia profesional, en la perspectiva de la gestión del conocimiento puede sugerirse que las carreras tengan el máximo posible de interdisciplinariedad.

#### **3.2.3.2. La visión epistemológica y el concepto de gestión del conocimiento**

La función central de la universidad es asegurar la pertinencia académica y social de los saberes que se producen y se transmiten. Ahora bien, “la pertinencia” es ante todo una exigencia de orden epistemológico que designa la validez científica de lo que se produce y se transmite en la universidad. La “pertinencia” tiene que ver también con la adecuación a las demandas actuales de la sociedad.

Parece obvio que la universidad genera la cultura del conocimiento y vive de ella. Pero en la universidad la producción y la transmisión de conocimientos acontecen desde variados puntos, carreras, proyectos de investigación, reflexiones de los académicos, innovaciones pedagógicas. La pregunta que se formula el autor de esta tesis es; ¿Es posible una política del conocimiento en la universidad?

#### **3.2.3.3. La función evolutiva de los procesos del conocimiento**

En este sentido no fue la modernidad, ni Francis Bacon, ni Kant, ni los iluministas, los que descubrieron que “el saber es poder” Buda o los filósofos griegos desde el siglo V a.C. colocaron la búsqueda del saber en el centro de las preocupaciones humanas. De modo que parece sorprendente que ahora descubramos la “gestión del conocimiento” como una novedad. (Pérez Lindo y otros, 2005)

La gestión del conocimiento incubada en las empresas como una aplicación pragmática y utilitarista, viene a ser la manifestación de un fenómeno que permanece encubierto en las universidades. Lo extraño del mundo académico es que siguió cultivando la versión instrumental de los conocimientos y siguió considerándose como una fábrica de profesionales, destinados a satisfacer ciertas demandas específicas del mercado o la sociedad. Es decir, la universidad siguió siendo la reproducción de un modelo que preparaba recursos humanos calificados del mismo modo que se preparaban a los obreros calificados en los inicios de la revolución industrial.

Por eso resulta equivocado y peligroso reducir el problema de la gestión académica a problemas de métodos o de técnicas de administración, sin duda indispensables pero insuficientes para situarse en el mundo actual. La “toma de decisiones” en las universidades, que suele colocarse también en un lugar central, no tiene como epicentro la asignación de recursos o el perfeccionamiento de las carreras vigentes sino la construcción de estrategias destinadas a definir el flujo de los conocimientos para transformar la sociedad conforme a las necesidades humanas.

En el modo de producción emergente se observa el avance de los programas “tras-disciplinarios”, la evaluación por parte de la sociedad y el Estado, un mayor acento en la pertinencia social, el predominio del trabajo en equipo, el interés por la resolución de problemas, la aceptación de las incertidumbres, la apertura hacia distintos tipos de actores académicos, extra-académicos y otros.



La base epistemológica debería estar presente en todas las formaciones universitarias y más aún de los administradores universitarios para entender el significado de lo que están haciendo. La mayoría de los Consejos Universitarios ignoran este requisito y toman decisiones sobre planes de estudios, creación de carreras o estrategias institucionales sin interrogarse sobre los alcances epistemológicos de las medidas que están tomando.

Cuando las agencias de evaluación nacional o internacional reclaman que exista “pertinencia” en los objetivos y proyectos académicos, se están refiriendo por un lado a la coherencia con la evolución de las ciencias y por otro lado a la correspondencia con las demandas históricas sociales.

“Pero la misma burocratización de los procesos evaluativos ha hecho que en la práctica las instituciones evaluadas se preocupen más por cumplir con los requisitos formales de las agencias que con la pertinencia científica y social de sus proyectos, perdiendo de vista que lo que importa es la direccionalidad inteligente de los programas académicos y científicos. Se corre el riesgo de convertir a la exigencia de calidad en un procedimiento formal”. (Pérez Lindo y otros, 2005: 25)

Desde una perspectiva amplia se puede definir la gestión del conocimiento en la universidad como un enfoque que se propone definir orientaciones y condiciones para crear, organizar y difundir conocimientos con el fin de:

- Incrementar el potencial científico y tecnológico
- Formar especialistas y líderes con valores éticos
- Mejorar la calidad de la educación
- Contribuir a la resolución de problemas de la sociedad
- Mejorar la eficiencia “inteligente” de las organizaciones sociales
- Optimizar el uso de los recursos
- Favorecer la creatividad
- Conocer y dirigir el potencial científico hacia metas destinadas a mejorar las condiciones de vida de la sociedad

La “gestión del conocimiento” en la universidad resulta lógicamente más compleja que en las empresas o en los hospitales o en las escuelas porque se

encuentra ligada a la creación científica, social y cultural en sus variadas formas. Las políticas del conocimiento en la Universidad han de ser también más sutiles porque se ponderan criterios científicos, sociales, morales, pedagógicos y culturales.

Desde un punto de vista sistémico es importante que en su conjunto las universidades ofrezcan una variedad suficiente de opciones para satisfacer las exigencias del desarrollo y atender los diversos fines de la sociedad.

La formación mono disciplinar es una de las características del “modo de producción” tradicional. Para superar la reproducción “profesionalista” y mono disciplinar es preciso repensar el currículo con nuevos enfoques pedagógicos y epistemológicos. Nuevos campos de conocimientos como las biotecnologías, la informática, la ecología, nuevos contextos como la mundialización, la desintegración social o la crisis del Estado, deben ser considerados para replantear el currículo universitario. El mundo cambia, las teorías también. Pero los planes de estudio autorreferentes reproducen los saberes aceptados por la corporación académica o profesional. En los últimos 20 años la mayor parte de las novedades han sido derivadas hacia los estudios de posgrado.

La gestión del conocimiento no puede ignorar la importancia que tienen las actitudes. De las universidades egresan los futuros dirigentes del Estado, de las empresas, de las organizaciones sociales. Por lo tanto, debería reforzarse la capacidad formativa, la discusión sobre los valores en juego, la importancia de la responsabilidad social, hacen falta líderes con conocimientos adecuados y con valores éticos.

La “calidad de la educación” que es otro de los propósitos de la gestión del conocimiento, supone por un lado la búsqueda de la excelencia en los saberes y por otro lado, un fuerte compromiso con la sociedad. Una educación de excelencia sin responsabilidad social conduce al elitismo y refuerza las desigualdades. Al mismo tiempo, una educación ideológicamente comprometida pero sin excelencia científica y académica puede llevar al fracaso de muchos proyectos individuales y colectivos.

No es ilusorio pensar que todas las formaciones universitarias pueden contribuir a resolver problemas de la sociedad. Las ciencias humanas y sociales tiene hoy tanta importancia como las ciencias naturales y las ingenierías, pertinencia de los enfoques educativos orientados hacia la resolución de problemas. La educación orientada a la resolución de problemas se justifica por razones psicológicas, pedagógicas, sociológicas, epistemológicas y políticas.

Las universidades requieren asumir enfoques innovadores y experiencias, traducidas a políticas académicas coherentes para transformar a la universidad en una organización inteligente.

No cabe duda que la “gestión del conocimiento” ofrece muchas oportunidades para mejorar, innovar o cambiar. Pero sobre todo, ofrece la oportunidad para realizar los objetivos que cada universidad con plena autonomía se propone.

La “gestión inteligente” de la universidad debería comenzar por casa. La organización misma debería ser un entorno educativo con sus espacios de comunicación, de recreación, de intercambio, de cultura, de reflexión. La imagen más frecuente son los “enseñaderos” donde estudiantes y profesores se encuentran puntualmente en un aula en determinados horarios. Esta es la realidad dominante en las universidades masivas tanto públicas como privadas.

Si lo que pretendemos con la “gestión del conocimiento” es fortalecer la capacidad para orientar la creatividad intelectual hacia la resolución de problemas cruciales de la sociedad, necesitamos crear entornos inteligentes y socialmente sensibles para formar nuevos ciudadanos y nuevos líderes.

La “gestión del conocimiento” implica revisar y criticar las prácticas vigentes en la vida universitaria para crear un nuevo modelo de universidad y de sociedad, pero lo decisivo es la creación de una “cultura del conocimiento” que permita subsumir las culturas burocráticas, corporativas, partidistas y tribales en un proyecto de universidad al servicio de la sociedad.



### **3.3.PRINCIPALES CONCEPCIONES Y ENFOQUES TEÓRICOS- METODOLÓGICOS SOBRE CALIDAD:**

Se ha examinado hasta el momento algunos enfoques, conceptos, teorías, modelos y, procesos operativos, relacionados con la gestión, gestión social, gestión del conocimiento, gestión educativa. Parece oportuno analizar, a continuación, aspectos relacionados con los sistemas de calidad.

Es preciso anotar que cuando se aborda el tema de la calidad, de manera casi imperceptible se encuentra uno analizando conceptos ligados al mundo industrial-empresarial, que es el que ha desarrollado con mayor énfasis enfoques, teorías, modelos, estrategias sobre calidad, porque la evolución del concepto de gestión de la calidad ha sido paralela a la evolución de los sistemas de producción. Es necesario advertir, además, que los conceptos generados en la empresa se han trasladado muchas veces sin ningún tipo de reflexión sobre pertinencia al ámbito de lo social, lo educativo, la evaluación, produciendo en algunos casos confusión y en otros motivación para la búsqueda de comprensiones sobre procesos que requieren análisis más profundos. Resulta importante para el autor de esta tesis profundizar en el estudio de esta temática.

En un artículo que lleva por título: *Acerca de las definiciones de calidad en educación*, Natalia Bondarenko Pesemskaya (2007) hace un recorrido histórico para desentrañar el significado del término calidad en términos generales que al inicio de este apartado parece interesante sintetizarlo:

La autora hace un estudio de carácter etimológico y, además manifiesta que calidad viene del latín “qualitas”, que es una derivación del latín qualis, palabra que indicaba la cualidad, o el modo de ser. Por primera vez la palabra qualitas, señala la articulista, fue empleada por Cicerón para transmitir el concepto de cualidad a la lengua griega.

Continúa la articulista con análisis al manifestar que; como categoría y concepto filosófico, este término fue introducido por Aristóteles y desde aquel entonces se dio inicio a los estudios sistemáticos de la calidad.

Durante la continuación de su argumentación manifiesta que fue Aristóteles quien llevó a cabo el estudio sistémico de la naturaleza de la calidad, ofreció una clasificación de la calidad, elaboró la estructura jerárquica de la calidad de los objetos materiales e, incluso, propuso “el concepto **cualitativo** de la cantidad” (Vizguin, 1982) citado por N Bodaerenko. (2007:614). Más adelante, la teoría aristotélica fue retomada en los trabajos de Kant y Hegel. Así, Kant explicó el proceso de transición de la calidad interna (o potencial) de los objetos en la calidad externa (o real) e incluyó este concepto en su sistema de conceptos.

También Hegel, al igual que Aristóteles, reiteró la primacía de la calidad ante la cantidad, la incorporó en el primer grupo de las categorías del ser y postuló la ley de la transición de los cambios cuantitativos en una nueva calidad. Luego, a los dos tipos de la calidad establecidos por Hegel, natural y funciona, Marx agregó uno más: calidad sistémica, la cual significa que todos los productos, incluyendo los productos educativos, adquieren cualidades sistémicas de tipo social que reflejan su inclusión en el sistema de relaciones sociales de la sociedad.

Se puede advertir que los autores mencionados han coincidido en definir la calidad como conjunto de rasgos esenciales que hacen que un objeto o fenómeno sea lo que es y no otro. Finaliza su reflexión manifestando que, con el transcurso del tiempo, el concepto de la calidad se fue transformando y se le fueron agregando otros elementos y que el desarrollo posterior de esta categoría se debe a la revolución industrial y a la expansión de las comunicaciones de toda índole.

Por otra parte y siempre en la perspectiva de conocer de manera más profunda los entretelones que sirven de fondo al tema de la calidad que nos ocupa, en diferentes contextos, se analiza un artículo realizado por Yelenys

Díaz González (2009) que se titula *“Principales concepciones y enfoques teóricos metodológicos sobre calidad”*

La calidad se ha convertido en una estrategia prioritaria, señala la autora del artículo, y cada vez son más los que tratan de definirla, medirla y, finalmente mejorarla. Es muy difícil encontrar en la literatura trabajos que aborden las principales concepciones y enfoques teóricos metodológicos sobre calidad y que demuestren la importancia de la integración.

En el desarrollo de su trabajo señala el proceso evolutivo que ha sufrido la concepción de calidad. En el contexto de las organizaciones industriales se entendía la calidad como:

- “El grado en que un producto cumplía con las especificaciones técnicas que se le habían establecido cuando fue diseñado”
- “La adecuación al uso del producto o, más detalladamente, el conjunto de propiedades y de características de un producto o servicio que le confieren para satisfacer necesidades expresadas o implícitas”
- “Todas las formas a través de las cuales la organización satisface las necesidades y expectativas de sus clientes, sus empleados, las entidades implicadas financieramente y toda la sociedad en general”

Las teorías de calidad se han desarrollado en países del primer mundo como Estados Unidos y Japón. Destacan entre otros los siguientes autores: Philip B Crosby, Edward W Deming, Armand V Feigenbaum y Joseph M Juran en Norteamérica y Kaoru Ishikawa, Shigeru Mizuno, Shigeo Shingo y Geinichi Taguchi, en Japón, pues los autores más representativos por las publicaciones en temas de calidad total.

La mayoría de los autores y organizaciones que trabajan en el tema coinciden en asegurar que Deming, Juran, Crosby e Ishikawa han sido los paradigmáticos que más han investigado, aportado y legado a la teoría de la calidad y además, sus definiciones y puntos de vista han significado el punto de partida de muchas investigaciones.

Deming (1986) se refiere a la calidad como el grado de uniformidad, que se puede predecir y que resulta de bajo costo y muy útil para el mercado. Su propósito; la mejora continua y la idea de sustituir la inspección o control como forma de conseguir la calidad por una metodología que implique **la participación de todos, rompiendo barreras y fomentando estilos de liderazgo participativos.**

Uno de los enunciados básicos del autor anteriormente citado, Deming, es que la calidad y productividad de las empresas aumentan si la dirección lo provoca fomentando la participación de los empleados los mismos que pueden contribuir cuando comprenden los procesos y el modo en que estos pueden mejorar.

Es preciso anotar que si bien en los primeros tiempos este autor, se centró en los métodos de control estadístico de la calidad, en los años posteriores desarrolló el concepto de calidad como una actividad de gestión. Las aportaciones de Deming se centran en catorce puntos que se reproducen sin alteraciones:

1. Crear conciencia en el propósito de mejorar el producto y el servicio
2. Adaptar la nueva filosofía de que no se puede vivir con niveles aceptados de demora, errores, materiales y mano de obra defectuosa
3. Evitar la inspección masiva de productos
4. Terminar con la práctica de hacer negocios sobre la base únicamente del precio
5. Mejorar continuamente en todos los ámbitos de la empresa y descubrir el origen de los problemas
6. Implantar la formación y capacitación para mejorar el desempeño del trabajo
7. Adoptar e implantar el liderazgo poniendo en práctica métodos modernos de supervisión a los trabajadores
8. Eliminar el miedo para que las personas trabajen seguras y den lo mejor de sí mismas
9. Romper las barreras entre los departamentos y trabajar en equipo



10. Eliminar carteles, exhortaciones, consignas y metas dirigidos a la fuerza de trabajo sin ofrecer métodos para alcanzarlos
11. Eliminar estándares de trabajo que prescriban cuotas numéricas pues son incompatibles con la mejora continua
12. Eliminar las barreras que privan a la gente de estar orgullosa de su trabajo
13. Estimular a la gente para su mejora personal y
14. Poner a trabajar a todos para realizar esta transformación, aplicando el método PDCA (Planificar-Desarrollar-Chequear-Actuar)

Por otro lado, el autor Juran (1993) define inicialmente la calidad como; “amplitud para el uso o propósito”, más tarde, en perspectiva de resultados, manifiesta que “calidad es un conjunto de características de un producto que satisfacen las necesidades de los clientes y en consecuencia hacen satisfactorio el producto”, y en perspectiva de organización; “la calidad consiste en no tener deficiencias”, porque para obtener calidad es necesario una organización que trabaje con calidad.

Uno de los pensamientos centrales en la filosofía de Juran se explicita al señalar que la alta dirección debe estar involucrada en la obtención de la calidad y que debe ser entrenada en sus métodos, para ser capaz de dirigir y participar en los proyectos de mejoramiento de la calidad.

Tanto Juran como Deming centran su atención en la gestión de calidad, pues ambos autores consideraban que el problema crítico constituía el hecho de que no se sabía cómo gestionar la calidad. El autor Juran considera que la calidad es una disciplina esencial en la gestión y que debe ser planificada, señala además que el control de calidad es importante, pero que no es más que una parte de la mejora total de la calidad.

El mayor aporte de este autor para la mejora total de la calidad, a juicio de la articulista Díaz González (2009) es la denominada “Trilogía de la Calidad” y consiste en la planificación de la calidad, el control de la calidad y la mejora de la calidad.

Algunas actividades claves para cada una de las partes de la trilogía se desarrollan a continuación:

- Para la planificación de la calidad:
  - Identificar los clientes y sus necesidades, se incluye tanto a los clientes externos como a los internos
  - Traducir las necesidades de los clientes al lenguaje de la empresa
  - Establecer metas de calidad basadas en las necesidades de los clientes
  - Desarrollar y optimizar el producto para satisfacer esas necesidades,
  - Desarrollar y optimizar el proceso que produce el producto,
  - Probar que ese proceso pueda producir el producto en condiciones normales de operación
  - Transferir el proceso a la operación.
- Para el control de calidad:
  - La alta administración debe utilizar un proceso universal para controlar las operaciones a saber:
  - retroalimentación en todos los niveles y para todos los procesos
  - Aseguramiento del autocontrol por parte de todos los empleados
  - Establecer objetivos de calidad y unidades de medición de los mismos
  - Proporcionar al nivel operativo medios para ajustar el proceso al logro de los objetivos
  - Transferir responsabilidad de control a las fuerzas operativas
  - Evaluar el desempeño del proceso
  - Aplicar medidas correctivas de conformidad con los objetivos de calidad.
- Para la mejora de la calidad:
  - Asegurarse de que todos los empleados son conscientes de la necesidad de la mejora de la calidad
  - Marcar metas específicas

- Establecer una organización
- Asegurarse de que todos los trabajadores reciban una formación para comprender el significado de la mejora de la calidad, incluyendo la alta dirección
- Asegurarse de que se eliminan los problemas que impiden la mejora de la calidad
- Asegurarse de que se observa el progreso de la mejora de la calidad
- Asegurarse de que se reconocen las aportaciones destacadas y los progresos obtenidos
- Comunicar resultados
- Medir con indicadores los procesos y mejoras
- Asegurarse de que la mejora continua de la calidad y de que el establecimiento de nuevas metas de calidad se incorporan a los sistemas de gestión de calidad

La calidad es conformidad a los requerimientos, puntualiza el autor Crosby (1979) que añade además que la calidad es entregar a los clientes y a nuestros compañeros de trabajo productos y servicios sin defectos y hacerlo a tiempo. En este caso consideran dos tipos de clientes los internos y externos e involucra en la definición su filosofía de producir con cero defectos.

La filosofía de calidad de Crosby está basada en que las cosas se hagan bien desde la primera vez “cero defectos”, lo cual se logra con la prevención. Plantea que la verificación no proporciona calidad, sino que solo permite conocer de forma no muy fiable, cómo marchan las cosas. Expone que la clave para un trabajo eficaz es idear una forma de comprender y servir al cliente, permitiendo que los empleados disfruten de una vida de trabajo exitosa

Los aportes más importantes de este autor sobre la calidad se resumen en “los catorce pasos de Crosby”, que son:

- Compromiso de la dirección con el programa de calidad
- Formar un equipo de mejora de la calidad

- Establecer una medida de la calidad con indicadores de calidad
- Análisis de costos de la falta de calidad
- Toma de conciencia y preocupación por la mejora de la calidad por parte de todos los trabajadores
- Corregir los problemas identificados
- Planificación de un programa de cero defectos
- Capacitar a los supervisores y trabajadores
- Realizar un día de cero defectos
- Establecimiento de objetivos para la mejora
- Identificar problemas y eliminar sus causas
- Reconocimiento de las personas que realizan aportes
- Reuniones de consejo de calidad para coordinar mejoras
- Volver a empezar bajo el criterio de que: “el mejoramiento de la calidad nunca termina”.

Por último es necesario señalar otras aportaciones importantes de Crosby, que se las denominara “vacunas”; la primera es, vacunarse contra la ocurrencia de errores o vacuna de la calidad y la segunda, prescripción para la salud corporativa. La vacuna de la calidad tiene los siguientes ingredientes: Integridad, sistemas, comunicaciones, operaciones, políticas. La prescripción para la salud corporativa incluye: asegurarse de que toda la gente haga su trabajo correctamente, todas las acciones debe estar encaminadas a un crecimiento constante de la empresa, anticipar las necesidades de los clientes, planear la administración del cambio, crear un entorno laboral en el cual el personal esté orgulloso de trabajar.

Otro referente muy importante en la construcción de sistemas de calidad, desde la perspectiva de la empresa es; Ishikawa (1994), el mismo que manifiesta que la calidad es aquella que cumple los requisitos de los consumidores y abunda al señalar que calidad significa calidad de trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad de la división, calidad de las personas incluyendo a los trabajadores, gerentes, ingenieros, ejecutivos, calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de

los objetivos, cuyo enfoque es controlar la calidad en todas las manifestaciones.

Uno de los postulados de este autor es que cuando la gerencia resuelve implantar el control de calidad en toda la empresa tiene que normalizar todos los procesos y procedimientos y luego valerosamente delegar la autoridad en los subalternos a fin de aprovechar la totalidad de sus capacidades.

La búsqueda continua de la excelencia supone; prevenir las causas que originan los defectos y, para ordenar el trabajo las clasifica con sus diagramas de causa y efecto. Señala que practicar el control de la calidad es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea el más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor. Para alcanzar esta meta es necesario que en la empresa todos promuevan y participen en el control de la calidad incluyendo en esto a los altos ejecutivos, así como a todas las divisiones de la empresa y a todos los empleados.

#### **3.3.1. Círculos de calidad**

Uno de los aportes más significativos de Ishikawa es el de los círculos de calidad que son: Pequeños grupos de voluntarios, estables en el tiempo, que tienen como objetivo fundamental mejorar la calidad de los procesos y el entorno de trabajo.

Este mismo autor recopiló siete herramientas, las cuales permiten resolver los problemas de la organización: diagrama de Pareto, diagrama causa-efecto, histogramas, hoja de datos, gráficos de control, diagrama de dispersión y estratificación.

#### **3.3.2. Requerimientos de la sociedad**

Es indudable constatar que desde una perspectiva empresarial, han ido evolucionando los enfoques, concepciones y los modelos de la gestión y se han orientado hacia la calidad total, que supone la excelencia. De igual manera se ha evidenciado que toda la organización debe contribuir a la búsqueda de la

calidad y a conservar la satisfacción del cliente en dos momentos diferentes, que son; al inicio para investigar sus necesidades y expectativas y, al final para examinar el grado en que se ha conseguido satisfacerlas.

### **3.3.3. Modelos de calidad-excelencia**

Existen cinco modelos de calidad total, es decir de excelencia: el modelo gerencial de Deming (1951), el modelo Malcolm Baldrige (1987), el modelo EFQM (1988), el modelo Iberoamericano (1999) y las normas ISO 9000 (1987).

Los primeros cuatro modelos constituyen premios de calidad y el quinto modelo es el único que es certificable.

El modelo gerencial de Deming, cuya misión es crear un sistema organizativo para una mejora continua de procesos, productos y servicios, la satisfacción del trabajador, la satisfacción del cliente, consta de siete criterios: liderazgo visionario, cooperación interna y externa, aprendizaje, gestión de procesos, mejora continua, satisfacción del empleado y satisfacción del cliente.

El modelo Malcolm Baldrige se basa en un sistema de liderazgo, planificación estratégica y enfoque hacia el cliente y mercado. A juicio de la autora es una extraordinaria herramienta a seguir para evaluar la gestión de la calidad total con unos criterios de una profundidad realmente impresionante. Este modelo consta de siete criterios: liderazgo, planificación estratégica, enfoque al cliente y al mercado, información y análisis, orientación a los recursos humanos, gestión de procesos y resultados empresariales.

Por otro lado, el modelo EFQM considera que los resultados excelentes se logran a través del liderazgo, el personal, la política y estrategia, las alianzas, los recursos y los procesos. Este modelo ofrece nueve criterios que pueden aplicarse ampliamente a cualquier organización y se agrupan en dos clases, que son en primer lugar agentes facilitadores, que incluyen liderazgo, personas, política y estrategia, alianzas, recursos y procesos. Por otro lado se encuentran los criterios de resultados, lo cuales hacen referencia a los clientes, a las personas, resultados a la sociedad y al rendimiento.

Muy similar al modelo EFQM se encuentra el modelo Iberoamericano se compone de nueve criterios divididos en cinco procesos facilitadores y cuatro criterios de resultados. En primer lugar los facilitadores son: liderazgo y estilo de dirección, política y estrategia, desarrollo de las personas, recursos, asociados y clientes. Los criterios de resultados incluyen a los clientes, a las personas, a la sociedad y a los resultados globales.

Por último ISO creó en 1987 un estándar mundial referente a la gestión de la calidad. La familia de normas ISO está formada por cuatro documentos:

- ISO 9000: 2005, Sistemas de Gestión de Calidad. Fundamentos y Vocabulario
- ISO 9000: 2008, Sistemas de Gestión de Calidad. Requisitos
- ISO 9004: 2000. Sistemas de Gestión de Calidad Directrices para la mejora del desempeño
- ISO 19011:2000 Sistemas de Gestión de Calidad Directrices para la realización de auditorías a los sistemas de gestión de calidad y ambientales.

Es necesario señalar que las normas ISO continúan su proceso de desarrollo y se refieren a aspectos específicos de la realidad, de acuerdo a los intereses de la organización que pide certificaciones a quienes gestionan la norma. Además es importante destacar que **la norma ISO 9001 es la única creada para certificar los sistemas de gestión de calidad.**





### **3.4.EVOLUCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE CALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA EMPRESARIAL**

Desde una visión empresarial en su obra; “Conocimiento es Futuro” que lleva como subtítulo “Hacia la sexta generación de los procesos de calidad dentro de la empresa” el autor Luigi Valdés (2001), analiza la evolución de la estrategia de calidad poniendo énfasis en el contexto en el que surgen.

Se considera importante señalar que esta parte del estudio no pretende ser redundante con lo expresado en párrafos anteriores, sino establecer parámetros de comparación con la evolución de las concepciones de evaluación-acreditación que se han analizado en las siguientes páginas, dentro de este marco teórico para comprender como los conceptos generados en la empresa se trasladaron al ámbito de la educación en muchos casos sin ningún análisis crítico.

La estrategia de calidad dentro de la empresa, nos dice este autor ha evolucionado a través del tiempo, sobre todo para adaptarla a las condiciones prevalecientes en el mercado y en el entorno.

El autor proporciona dos argumentos de autoridad, en primer lugar cita un pensamiento neoclásico latino como es, Lucio Anneo Séneca el cual dice que “Calidad, más que cantidad, es lo que cuenta”. En segundo lugar menciona a Deming (1989), el cual establece relaciones entre la supervivencia de una empresa y la calidad de la misma, expresada de manera irónica cuando aseguran que la calidad no es obligatoria y, por lo tanto la supervivencia de la empresa tampoco lo es.

Las dos citas nos ubican en el espacio de reflexión de la empresa sobre posicionamiento en el mercado bajo estrategias de calidad que obligan a responder a los requerimientos de los clientes con el dinamismo que los cambios actuales demandan.

Sin embargo, aunque el marco teórico de los procesos de calidad debería ser un tanto homogéneo su apreciación depende principalmente de tres

factores a considerar que son: la experiencia acumulada, los antecedentes académicos y la calidad de la información, los cuales son explicados a continuación:

- La experiencia acumulada del especialista, que analiza la información, los mismos que en estos campos han concluido que; **no existen fórmulas universales para implantar procesos de calidad**
- Los antecedentes académicos de la persona, que analiza la información.- Influyen en la visión de la calidad; los que provienen de las humanidades, tienden a inclinarse más por el lado humano de la calidad, los ingenieros concentran su atención en los procesos y los que provienen de la mercadotecnia ponen énfasis en el cliente y en el mercado.
- La calidad de la información, en sí.- Gran parte del éxito del proceso de calidad, y de su continuidad, depende de una buena fuente de información.

El concepto de calidad tiene que estar acompañado de un análisis profundo del contexto donde se ubica la empresa. Las reglas del juego están cambiando continuamente y, el fracaso de las teorías de la calidad radica en la incapacidad de la empresa para evolucionar hacia estrategias de calidad más competitivas.

El concepto de calidad puede tener muchos significados, su definición y su aplicación dependen del contexto y del momento en que se observe y se analice. La calidad es como el arte, todo el mundo habla de ella, pero cada persona tiene su propia definición.

Para muchos expertos simplemente la calidad es: el conjunto de atributos o propiedades de un objeto que nos permite emitir un juicio de valor acerca de él. La calidad no es un concepto estático, está evolucionando constantemente.

En sus inicios, cuando la calidad se orientó a crear ventajas competitivas, se dividió en tres fases, que son la calidad de diseño, calidad de producción y calidad de servicio.

- **La calidad de diseño** es la capacidad que tiene la empresa para crear un producto que satisfaga, a través de un profundo conocimiento de las necesidades y expectativas, presentes y futuras de sus clientes.
- **La calidad de producción** se determina en el momento de materializar el diseño, iniciar el proceso de fabricación y mostrar fidelidad al diseño.
- **La calidad de servicio** se refiere a la parte intangible y complementaria de las características físicas y de diseño del producto, mejor acercamiento entre empresa y cliente.

#### **3.4.1. Evolución del concepto de calidad**

A criterio del autor de esta tesis la calidad no es una meta, es una forma de trabajar.

Cuando se hace referencia a la evolución de los conceptos de calidad y a la gestión de la calidad, vinculados al mundo de la empresa, de la industria o, en general al mundo de la producción, parece pertinente agrupar concepciones, prácticas, usos, autores, escenarios y otros, en tiempos determinados para la realización de acciones, que pretendían satisfacer requerimientos sociales. A estas acciones desarrolladas en el tiempo se ha denominado generaciones que desde la época de la industrialización han estado ligadas a procesos de búsqueda de la calidad.

Cuando se profundiza en la terminología propia de la producción se encuentra con que hay que tomar en cuenta: denominaciones, enfoques, orientaciones, responsables, visiones, sistemas de planeación, estructuras y procesos administrativos, clientes, procesos, costes, proveedores, staff de apoyo, manejo del cambio, tecnologías y sistemas de información, desarrollo humano, trabajo en equipo, resultados esperados, entre otros.

##### **3.4.1.1. Primera generación: control de calidad por inspección**

En la primera generación, la calidad se adecuaba a las formas tradicionales de administración.

- La calidad se orienta al producto terminado
- La calidad no es un fin es un camino.

En pocas palabras, orientaron la calidad a la obtención de productos terminados similares. Se introduce el departamento de control de calidad, la empresa comienza a evaluar la calidad como una variable a medir y a controlar.

#### **3.4.1.2. Segunda generación: aseguramiento de la calidad**

La calidad se orienta a los procesos productivos que permitan consistentemente que los productos cumplan con las especificaciones predeterminadas. Aportaciones del aseguramiento de la calidad:

- La calidad deja de ser una sistema correctivo y, se convierte en un sistema preventivo
- El personal de producción se auto-controla
- Se instrumentan los puntos críticos de control sobre el proceso
- Se utilizan las siete herramientas estadísticas de control
- La empresa se encuentra en condiciones de certificarse por sistemas internacionales de aseguramiento de calidad, como la serie ISO 9000.
- La calidad deja de ser una herramienta para convertirse en una estrategia de negocios.

#### **3.4.1.3. Tercera generación: el proceso de calidad total**

La calidad se orienta al cliente, los procesos de calidad total se sustentan en los valores, que son la orientación al cliente, la calidad, la mejora continua y la involucración del personal y delegación de responsabilidades

Con base a estos valores, los procesos de calidad total se institucionalizan por medio del establecimiento de la misión y visión, los principios rectores, la

organización y el planteamiento de la calidad y el alineamiento de políticas y prácticas.

Además se apoya en herramientas e información como:

- Medición y evaluación de la calidad
- Educación y entrenamiento en calidad
- Comunicación
- Asociación con proveedores
- Se enfoca a resolver, mejorar y estructurar
- Eliminación de barreras y problemas
- Mejora de procesos
- Formación de equipos
- Reconocimientos y recompensas

Con estos elementos, la planificación estratégica y operativa de la calidad hace su aparición como uno de sus principales factores críticos. La estrategia de calidad es un proceso que se divide en tres grandes estrategias operativas

- La creación continúa de valor para el cliente
- La optimización del proceso productivo
- El desarrollo del potencial humano de la empresa

#### **3.4.1.4. Cuarta generación: los procesos de mejora continua de la calidad**

La calidad se orienta a mejorar continuamente y a optimizar todas las actividades de la empresa hacia el cliente externo

Dentro del proceso de mejora continua de la calidad aparece el enfoque estratégico de la planeación. La empresa alinea a la gente, las tareas y los procesos hacia sus metas y hacia el cliente externo.

Un componente valioso dentro de este enfoque es el trabajo en equipo sin dejar de reconocer el esfuerzo individual. Se pretende que todos los

colaboradores **piensen globalmente y actúen localmente**. Por otra parte se enfatiza en el pensamiento que en los países orientales se denomina “Kaizen” y que se traduce en mejora continua de la calidad, porque no es suficiente conformarse con una situación estable, sino que hay que aprovechar esa estabilidad para pasar a situaciones cada vez mejores. Aseguran que cada mejora es una ventaja competitiva y una nueva tecnología propia.

Aportaciones de los procesos de mejora continúa de la calidad:

- El liderazgo del proceso de calidad comienza a delegarse a todos los integrantes de la organización.
- La efectividad con que se comuniquen la misión y la visión de la empresa, alineará a todos los integrantes de la organización hacia un fin común.
- Al aumentar la madurez de los colaboradores y de los líderes, los grupos naturales de trabajo forman equipos de mejora continua.
- Se inicia el proceso de delegación de autoridad y descentralización de la toma de decisiones.

En esta generación se presenta el segundo gran cambio radical en el concepto de calidad. La estrategia de calidad que fue exitosa con procesos de calidad total o procesos de mejora continua, ahora exige una ruptura en la estructura básica de la empresa, para poder competir en un mercado turbulento.

La calidad pasa de ser una estrategia de negocios a un rediseño de la estructura básica de la empresa.

#### **3.4.1.5. Quinta generación: “reingeniería” y calidad total**

La calidad se orienta a rediseñar la empresa por procesos completos con valor hacia el cliente.

En esta generación se presenta un cambio radical en la forma de conceptualizar la calidad. Cambiar radicalmente la forma de organizar la

empresa, dejando de lado las pequeñas reformas hechas a los negocios para iniciar una verdadera revolución dentro de la organización.

Además se comienza a modificar la estructura de la empresa al cambiar la forma de organizar el trabajo de áreas o departamentos y tareas simples, especializadas y repetitivas a procesos completos y armónicos.

Aportaciones de los procesos de reingeniería y calidad total:

- La empresa se basa en procesos completos más que en departamentos fragmentados y divididos
- Los procesos completos tienen responsables
- Las estructuras y sistemas aumentan su flexibilidad
- La calidad se centra en crear continuamente valor para el cliente
- Se consolida la respuesta rápida a las necesidades del cliente
- El liderazgo se basa en controles estratégicos
- La motivación y satisfacción del personal aumentan

Con el propósito de sistematizar la información se presenta a continuación una tabla sobre la evolución del concepto de calidad:

**Tabla 31.1.1. Evolución del concepto de calidad**

GENERACIONES					
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta
Enfoque de la calidad	Como herramienta	Como una herramienta	Como la estrategia	Como la estrategia	La calidad rediseña la empresa
Orientación	Orientación al producto	Orientación al proceso	Orientación al cliente	mejorar todas las hacia el cliente	estructurar procesos completos hacia el cliente

Responsable	Dpto. de control de calidad	Dpto. de calidad y personal de producción, autocontrol	Director General	Todo el personal de la empresa	Cada colaborador asignado a un equipo de proceso
Visión	No existe o no es explícita	Desarrollo de política de calidad	Desarrollada por grupo directivo y la compartida a la org.	Desarrollada por grupo directivo y la compartida a la org.	La visión de los equipos armonizada con visión global
Sistema de planeación	Planeación estratégica	Planeación Estratégica	proceso de calidad + planeación estratégica	Proceso de calidad + planeación estratégica. Herramienta: Benchmarking estratégico	despliegue de políticas tipo <i>Hoshin</i> (procesos, tareas y gente hacia objetivos)
Estructura de la empresa y administración	Piramidal y jerárquica. Burocracia excesiva. decisiones centralmente planificadas Admón. por control	Piramidal y jerárquica	Piramidal y jerárquica. decisiones delegadas en los jefes de los GNTs reducción de controles	Proceso de delegación del poder Aunque con menos niveles la empresa sigue siendo piramidal	Procesos completos. Los jefes tienen autoridad. la base en misión, la visión y los valores comunes
Estructura de cambio	Sin cambio	Se organizan las funciones	Se inician los cambios de segundo orden (procedimiento)	Cambio de segundo orden (procedimiento)	Tercer orden cambio de estructura
clientes	No se conoce al cliente	Cto. básico del cliente	Se escucha al cliente y se busca conexión. Se inicia la reducción de la brecha	Se reduce la brecha. Clientes se agrupan por funciones. segmentan mercados	mejora la capacidad de respuesta debido al proceso de reingeniería



Proceso	Procesos inestables Procesos rígidos y divididos	Puntos críticos de control. Variabilidad en sistemas de medición Procesos rígidos y divididos	se orientan hacia el cliente Se inicia el cto. profundo del proceso	Mejora continua métodos para la optimización Procesos divididos	Se rompe estructura de los procesos completos: reingeniería. desarrollo alrededor de los procesos clave
Costes	Aumentan por: Inspección, reproceso desperdicio costos indirectos: elevados	Ahorro al evitar la inspección, reducir reproceso y desperdicio. Se invierte en sistemas de medida y personal especialista.	Se invierte en: Detectar requisitos, expectativas y reducir la brecha entre cliente y empresa	Se reducen al mejorar procesos, habilidades del personal, sistema de sugerencias Optimización del proceso.	Reducción al organizar por procesos completos, se eliminan tareas duplicadas, la burocracia se reduce.
Proveedores	Cto. nulo de proveedores	La empresa determina detalles a cumplir Se evalúan proveedores	Se inicia el desarrollo de proveedores	Proveedor y confianza, ayudan con nuevos productos y servicios. Lotes pequeños y puntuales.	Los equipos de reingeniería establecen vínculos cercanos
Áreas staff	Grandes y costosas Se crea el dpto. de control de calidad	Dpto. para asegurar la calidad	ayudan a reducir la brecha entre el cliente y la empresa	Se involucra en el proceso de calidad	unidades de estrategia de negocios y son rentables
Tecnología y sistemas de información	Sistema contable tradicional Info. sobre resultados del control del proceso	Sistema contable tradicional Info. sobre resultados del control del proceso	Sistemas contables Info. sobre clientes, mercados y adversarios. Técnicas de escucha al cliente	Comparten info. con el personal Info. Atípica.	Info. vital para el éxito del proceso información a tiempo real

Desarrollo humano y trabajo en equipo	Poco trabajo en equipo. Baja motivación Trabajo rutinario	El personal del proceso recibe capacitación sobre técnicas de medición	Grupos naturales de trabajo, se aumenta el trabajo en equipo y se forman los. Proyectos inter-funcionales. estándares de desempeño	Equipos de mejora continua El personal modifica trabajo, comunica e informa. Empleados participan en las decisiones y se delega poder	Equipos auto-dirigidos, procesos completos que fomenta ser responsable y motivación. evaluación por resultados
Resultados esperados de la empresa	Productos masivos y sin diferencia	certificación de organismos inter-nacionales	La empresa se orienta al cliente reducción de la brecha entre la necesidad del cliente y la empresa	Aumento de la utilidad por la optimización de procesos y el aumento de satisfacción de clientes. permisos nacionales de calidad	Las ventas aumentan cuando se combina rapidez y precio La empresa aumenta su capacidad de respuesta y flexibilidad

Fuente:Elaboración propia, extraído de Valdés (2001)

#### 3.4.1.6. Hacia una sexta generación de los procesos de calidad

El proceso de reingeniería daba, aparentemente, buenos resultados. Sin embargo, se necesitaba desarrollar una estrategia de calidad que incorporara el pensamiento creativo e innovador de todos los colaboradores de la empresa y, además, presentara una estructura que permitiera flexibilidad y libertad de acción, bajo un esquema centralizado-descentralizado, orientado a crear continuamente valor para el cliente, vía conocimiento e inteligencia.

Los nuevos clientes exigen, principalmente, dos atributos en los productos y servicios que adquieren: rapidez y valor agregado

En cuanto al desarrollo de la empresa, para lograr un crecimiento sostenido, en una sociedad representada por el saber, la empresa necesita cimentar su desarrollo en una variable dinámica que le asegure la continua generación de

nuevos conocimientos y el desarrollo de la inteligencia en todos sus colaboradores

Los líderes jugarán un papel determinante en la revolución empresarial que se está presentando mundialmente. Todo es cuestión de liderazgo y de conocimiento.

Para que un proceso de calidad total funcione, no debe ser percibido por los empleados, ni significar un trabajo adicional para ellos. El secreto del éxito del proceso es lograr que la calidad sea invisible para la organización al conseguir que ésta se convierta en la forma natural de administrar la compañía. Cada colaborador debe sentir que la calidad es la forma normal de realizar su trabajo.

Es importante señalar que la filosofía de la calidad es fundamental, el fondo, pero también es importante la estrategia, la forma, que se convierte en el camino para poder traducir la filosofía. A propósito resulta valioso el pensamiento de Deming (1989) cuando afirma; “Yo no dije que mejorar la calidad fuera fácil, yo solo dije que sí funcionaba”.

En la era industrial, con un mercado predecible, era muy común que las empresas diseñaran su estrategia a partir de una estructura tradicional. Cuando se desarrolla una empresa con base en su capacidad de respuesta y a generar valor agregado vía capital intelectual, la estrategia tiene que determinar la estructura de la empresa. En la revolución del conocimiento, las empresas competitivas se basarán en la capacidad de generar continuamente valor agregado para el cliente por medio de la adición del conocimiento expresado como información.

#### **3.4.1.7. De la revolución industrial a la revolución del conocimiento.**

Después de haber agotado el modelo de la Revolución Industrial la sociedad y las empresas buscaron una nueva fuente de generación de riqueza y la encontraron en el **conocimiento**.

El nuevo paradigma del conocimiento reestructura a la sociedad misma: Cambia sus valores, su visión y concepción del mundo, su estructura política, económica y social, sus artes y sus instituciones clave. Cuando el recurso económico básico es el conocimiento, la estrategia de las empresas cambia y se orienta a estructurar su capital intelectual.

Resulta pertinente señalar que; capital intelectual es todo el inventario de conocimientos generados por la empresa para crear valor agregado de forma continua para el cliente y expresados como:

- **Tecnología:** patentes, mejora de procesos, productos y servicios,
- **Información:** conocimiento de clientes, proveedores, competencia, entorno y oportunidades,
- **Habilidades desarrolladas en el personal:** solución de problemas en equipo, comunicación, manejo de conflictos, desarrollo de la inteligencia.

En cuanto a la estructuración del capital intelectual, cabe decir que cada compañía tiene un tipo y una cantidad única de conocimiento, que es singular y depende de cuatro factores, que son la educación, la experiencia, las habilidades naturales y la actitud:

- **Educación:** Es la base donde descansa todo el capital intelectual, abarca el desarrollo integral de todos los colaboradores de la organización y es el único medio que puede asegurar la continua generación de valor y el desarrollo de la inteligencia.
- **Experiencia:** Hay muchos tipos de conocimientos, pero los obtenidos por la experiencia juegan un papel muy importante para el desarrollo del capital intelectual, porque surgieron de la práctica.
- **Habilidades Naturales:** Cuando una empresa conoce las habilidades naturales de sus colaboradores como; habilidades lógico-matemáticas, interpersonales, lingüísticas y otras las podrá desarrollar y potenciar.
- **Actitud:** Es la diferencia entre tener que aprender y querer aprender. La motivación no es externa viene del interior de cada persona.

En la actualidad la base del desarrollo de una empresa inteligente está determinada por su capacidad de estructurar y sistematizar su capital intelectual. El desarrollo de la inteligencia de todos los colaboradores se convierte en una de las principales actividades de la empresa.

Existen dos premisas básicas para el desarrollo de una organización inteligente, en primer lugar la empresa se tiene que ubicar en un negocio inteligente y, en segundo lugar se tiene que estimular la generación de conocimientos y el aprendizaje. El autor Paredes Labra cuestiona los cambios educativos de la siguiente forma:

“Ya llevamos tiempo desarrollando procesos de innovación en la educación, como se ha señalado anteriormente. Pero entonces: ¿los modelos escolares y educativos han cambiado? ¿Se están reproduciendo modelos de educación bancaria?” (2015: 104)

Por otro lado, gran parte del éxito de una organización dependerá de la manera como se estructure. Una estructura inteligente es aquella que puede aprender de cada experiencia y mejora día con día; generar y estructurar conocimientos continuamente y ser capaz de cambiar y adaptarse tan rápido como las condiciones del mercado y del entorno lo exijan.

Una de las estructuras que estimula el desarrollo del capital intelectual es la formación de redes de equipos de trabajo. El éxito de las redes de equipos de trabajo se basa en dos ideas organizacionales básicas:

- Trabajo en equipo, donde un grupo de personas se unen para alcanzar metas comunes.
- Redes de trabajo, donde grupos dispersos de personas se vinculan para trabajar unidos en un propósito común.



### **3.5. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN DE CALIDAD**

#### **3.5.1. Acerca de la calidad educativa**

En el mundo actual, y en el contexto educativo, el término calidad va adquiriendo cada vez más importancia. A pesar de que en el discurso político, social, administrativo, empresarial, se habla mucho de calidad de vida, participación de calidad, tiempo de calidad, gestión de calidad, calidad total y otras expresiones, con seguridad cada uno asume el concepto en relación con sus modelos mentales o maneras específicas de mirar la realidad y muy pocos se atreven a explicitar su significación por no poner en evidencia que la polisemia del término en lugar de aclarar podría confundir a las audiencias.

Instituciones como la UNESCO y la OCDE han realizado estudios relacionados con la calidad y aseguramiento de la calidad en las universidades y otras instituciones de educación superior llegando a conclusiones iniciales que se desarrollan a continuación:

- Es importante trabajar por la cultura de la calidad.
- Los directivos de las Instituciones de Educación Superior deben liderar estos procesos
- Hay que descubrir las políticas, estrategias y acciones que la ciudadanía las asocia a la calidad educativa.
- El mundo de la educación superior es muy dinámico y cada vez más asociado a lo global, lo que implica que el concepto de calidad debe estar ligado a los desafíos del siglo XXI
- Desde las instituciones de educación superior se espera reconocimiento social de que están generando calidad en los campus universitarios.
- Es imperioso trabajar en análisis profundos para descubrir las dimensiones de la calidad en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior y con perspectiva internacional.
- Los estudiantes están exigiendo una educación de calidad, asociada a: reconocimiento social, posibilidades de trabajo, movilidad estudiantil, conocimientos y experiencias para enfrentar el presente y el futuro no

solamente en el entorno próximo sino en el entorno de la sociedad del conocimiento.

De manera generalizada se suele asociar la palabra calidad con excelencia. A propósito de esta asociación, un estudioso de la calidad en educación superior como Sebastián Rodríguez Espinar en su obra: La evaluación de la calidad en la educación superior para referirse al tema cita de manera textual a Bricall en su informe Universidad 2000:

“El concepto de calidad como excelencia y distinción puede ser todavía útil para ciertas universidades de élite, a la manera tradicional, o para universidades que intentan diferenciarse y especializarse en segmentos concretos de la formación o investigación. Pero no es este un concepto demasiado útil en el ámbito docente, para un sistema universitario público cuyo objetivo es dar educación Superior a una amplia población estudiantil. En cambio, el valor de esta acepción guarda su vigencia en el ámbito de la investigación, donde los sistemas actuales de valoración de la calidad dan un cierto peso al concepto de excelencia. No es posible, sin embargo, comparar resultados de evaluación de titulaciones diferentes ni de departamentos de campos científicos alejados, pues las diferencias de contexto afectan a estas actividades” (2013: 20)

Se considera oportuno citar lo que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2006) define como calidad:

- Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor
- Buena calidad, superioridad o excelencia
- Adecuación de un producto o un servicio a las características especificadas

La mayor parte de autores coincide en señalar que el concepto de calidad es relativo; depende de los principios, valores, creencias, tradiciones e ideología que lo sustentan. Es un término polisémico, es decir con múltiples significados. La relatividad del concepto de calidad depende de varios elementos como: el momento histórico, la ideología, el contexto, la cultura, los



actores sociales, entre otros. El concepto de calidad no es neutro, implica dar respuesta a varios interrogantes como: ¿calidad en qué?, ¿calidad para qué?, ¿calidad para quién?, ¿quién define la calidad?, ¿cómo se operativa?, ¿cómo se valora?, ¿las decisiones para qué sirven?

Respecto a este tema la autora Bondarenko (2007: 618-620) considera que la calidad educativa es una categoría filosófica, que tiene algunas características como:

- **Calidad como categoría relativa.** Significa la satisfacción de las demandas del consumidor, o la correspondencia con un estándar preestablecido.
- **Calidad como categoría continúa.** La calidad no se presenta como discreto, sino como un continuum que admite diferentes gradaciones, no existen fronteras definidas entre lo que se considera un producto o servicio común, de calidad o excelente.
- **Calidad como categoría subjetiva.** Lo que parece de buena calidad para algunos, puede parecer de muy baja calidad para otros. El concepto de calidad puede convertirse en una representación social construida intersubjetivamente.
- **Calidad como categoría social.** Calidad es un concepto social, que está sujeto a demandas sociales, que cambia con las transformaciones de la naturaleza y la sociedad.
- **Calidad como categoría dinámica.** La calidad cambia con la distancia en la dimensión sincrónica y cambia con el tiempo, es histórica, en la dimensión diacrónica.
- **Calidad como categoría participativa.** En una organización o comunidad existe toda una cadena de personas que aportan algo para el logro de la calidad.
- **Calidad como categoría axiológica.** Se refiere a la emisión de juicios de valor, la calidad es un atributo, una estimación subjetiva de algo o de alguien.

- **Calidad como categoría evaluativa.** Se utiliza para catalogar algo dentro de una escala. Así: excelente, bueno, regular, insuficiente. Calidad y evaluación van juntas.
- **Calidad como categoría dual.** La calidad puede ser enfocada desde la perspectiva del cliente o usuario y desde el punto de vista del fabricante o del prestador del servicio.
- **Calidad como categoría sintetizadora.** Que incluye una serie de características, criterios, estándares e indicadores de calidad específicos.
- **Calidad como categoría compleja.** Por la variedad de conceptos y dimensiones.
- **Calidad como categoría teleológica.** Que apunta a la excelencia como un ideal a alcanzar.
- **Calidad como categoría utópica.** Porque siempre exige ir siempre más allá de la meta planeada.
- **Calidad como categoría normativa.** Debe responder a requerimientos o estándares establecidos por la ley
- **Calidad como categoría holística.** Se percibe como un todo en interrelación con procesos claves dentro de un sistema complejo.

### 3.5.2. ¿Qué es la calidad educativa?

Tratando de continuar en el camino de la búsqueda del real significado de la calidad educativa, se extraen a continuación algunas ideas esbozadas en el documento elaborado por Muñoz Cuenca (2007: 174-176)

En primer lugar se menciona el concepto de la calidad de la educación, el cual es un término complejo y relativo por tratarse de un producto histórico, su valoración depende de la concepción de la educación que se tenga y el énfasis que se ponga a una de sus dimensiones.

El autor del artículo menciona que tal como lo plantea Edwards (1991) citado por Muñoz Cuenca (2007: 174), los significados que se atribuyen a la calidad de la educación, dependen de la perspectiva social desde la cual se

hace, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en donde se propone, lo que implica posicionamientos políticos, sociales y culturales frente a la educación.

El concepto de calidad de la educación según este autor puede referirse a una perspectiva exclusivamente técnica, hasta un enfoque de la realidad social y cultural donde se inserte el sistema educativo. Se puede interpretar entonces, que la calidad de la educación sólo tiene sentido en relación a los actores sociales y, sólo puede estudiarse y valorarse en función de ellos.

El pensamiento anterior se complementa, a criterio de Muñoz (2007) con lo postulado por Demo (1998), para quien calidad es participación, de él se ha aprendido que: Calidad de vida connota sobretodo la dimensión del ser, no la del tener; en la calidad no vale lo mayor sino lo mejor, no lo extremo sino lo intenso, no lo violento sino lo envolvente, no la presión sino la integración. Para este autor la calidad en la educación es de índole cultural más que tecnológica, artística más que productiva, lúcida más que eficiente, sabia más que científica.

En la continuación de su argumentación expresa que toma vigencia lo expuesto por Allard (1997), cuando expresaba que el concepto de calidad de la educación no es inmutable ni es el mismo en todos los sistemas, ya que estos factores se vinculan, tanto en el cumplimiento sustantivo de los objetivos y fines esenciales del sistema, como con los requerimientos más concretos de la sociedad y comunidad.

Propone, como punto de análisis el pensar, que para que el sistema educativo tenga calidad, es necesario que los procesos de enseñanza aprendizaje dejen de estar bajo el control exclusivo del docente y pasen a ser el resultado de una acción cooperativa entre el docente, los alumnos, la familia y el contexto.

Por otra parte hace referencia a un pensamiento de Rivas Casado (1998) quien manifiesta que la educación es de calidad, cuando satisface las expectativas de la sociedad, cuando proporcione al individuo condiciones para

superar las dificultades propias de su participación como ente activo de su comunidad, y cuando estimula su deseo de auto-superación.

También recoge lo expresado por Ahumada (1999), cuando establece que la calidad de la educación se constituye en un concepto de máxima relatividad, cuya claridad depende de la manera como se vislumbra el énfasis educativo del momento, ya que existen demandas de orden interno y externo que afectan a las instituciones educativas.

Desde otra perspectiva, utiliza en su discurso el pensamiento de Martínez (1998) cuando menciona que la calidad de la educación consiste en entregar un servicio que cumple con especificaciones.

Intenta dar por concluida su argumentación reseñando los planteamientos de Michel (2000), sobre el aprender a aprender y los de Claxton (2001), referidos al aprendizaje continuo para darle sentido a la calidad

Para finalizar su análisis pone de manifiesto el pensamiento de Pérez Esclarín (2003), quien propone globalizar la esperanza y la solidaridad por medio de la educación, para hacerla de calidad, la misma que será posible en la medida en que asuma su papel transformador, en una sociedad de permanentes cambios.

Para el autor de esta tesis, la calidad es un concepto vacío que se llena de significado en contextos específicos que ponen de manifiesto la filosofía institucional, la misión y visión de la misma y, fundamentalmente la actitud permanente por hacer las cosas bien, como un compromiso ético al servicio de una sociedad que aspira siempre a lo mejor de las personas y las instituciones. En el caso de una universidad está ligada íntimamente a la misión de la misma.

### **3.5.3. El concepto de calidad en la educación superior**

Para profundizar en el concepto de calidad en relación con la educación superior resulta sumamente útil considerar lo señalado en el libro: Acreditación

y Dirección estratégica para la calidad en las universidades publicado por la Universidad Politécnica de Cataluña y CINDA (2007)

En la literatura especializada, se encuentran diversas concepciones de calidad que filtran los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior. Entre las más tradicionales está la clasificación de Harvey y Green (1993) complementada posteriormente por Sebastián Rodríguez Espinar (2013) que plantea ocho opciones, que son calidad como excepción, calidad como perfección, cero errores, calidad como adecuación a los objetivos, calidad como eficiencia, coste-beneficio, calidad como adecuación al mercado laboral, calidad como satisfacción del usuario, calidad como transformación o valor añadido y calidad como innovación organizativa. Estas ocho opciones se exponen a continuación:

- **La calidad como excepción**, es una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial. En esta conceptualización se presentan tres variantes:
  - La calidad vista como algo de clase superior con carácter de elitista y de exclusividad.
  - La calidad equivalente a excelencia, al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, aunque en circunstancias muy limitadas..
  - La calidad entendida como el cumplimiento de estándares mínimos. La calidad como perfección o consistencia, n este caso para establecer la calidad se formula un juicio en conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible. Esta definición permite a las universidades tener distintos conjuntos de estándares para diferentes tipos de instituciones (Crawford, 1992)
- **La calidad como perfección**: en este enfoque se define a la calidad como resultado perfecto, impecable, coherente, pero alcanzable por todos. Esta concepción de calidad es fácilmente aplicable a la industria, peor plantea algunos interrogantes en la educación superior, como ¿cero errores en la “fabricación” de un graduado?

- **La calidad como adecuación a los objetivos:** Implica la relación con la forma como cierto producto o servicio se ajusta a un propósito, que usualmente corresponde a las especificaciones del cliente. En el contexto de la educación superior, la utilización del concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, genera varias interrogantes. Entre ellas se pueden mencionar: ¿quién es el cliente?; ¿los estudiantes o las agencias que aportan recursos?; ¿los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los estudiantes, clientes, productos o ambos? En esta definición, una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y debe ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Pero ¿cómo se sabe que está cumpliendo la misión que se propuso? Los especialistas señalan que ese es el papel de la autorregulación
- **Calidad como eficiencia:** en este enfoque la calidad está sujeta a la relación coste-beneficio, se da especial énfasis en el retorno de la inversión, en conseguir costes más bajos con mejores resultados. Este enfoque le interesa muchísimo a los que financian a las instituciones educativas.
- **La calidad como adecuación al mercado laboral:** cobra relevancia dentro de este enfoque el conocimiento sobre la adecuación de la formación universitaria a las necesidades productivas del país. El mercado señala exactamente lo que desea del profesional y la universidad debe responder a los requerimientos de los clientes de acuerdo a los avances en los campos profesionales.
- **La calidad como satisfacción del usuario:** parte de los planteamientos de la calidad total y se considera que el criterio de calidad reside en el grado en el que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los estudiantes. El principal grupo de interés es el de los estudiantes. Hay que hacer correctamente aquello que el estudiante demanda porque es el usuario quien determina lo que debe hacerse.
- **La calidad como transformación o valor añadido:** dentro de este enfoque se asume que la calidad de una universidad está directamente

relación con el valor agregado que consigue general en los miembros de las comunidades universitarias, esto es en estudiantes, docentes, personal administrativo y trabajadores, considerando su desarrollo global como personas. Se piensa que si la educación produce transformaciones en los estudiantes, estos se constituyen en una de las dimensiones más significativas de la calidad educativa. El sistema de valores de transformación de la calidad se advierte como un cambio cualitativo, que debe percibirse a través de los alumnos egresados e ingresados en la universidad. Se profundiza en el enfoque con especificaciones del nivel de logro de diferentes competencias de egreso de los estudiantes, como: habilidades cognitivas complejas, habilidad para aplicar conocimientos, comprensión de la diversidad, resolución de conflictos, sentido integrado de identidad, autoestima, confianza, sensibilidad estética, formación ciudadana, madurez emocional, evaluación crítica de lo aprendido.

- **La calidad como innovación organizativa**<<. Se relaciona con la estructura y cultura de la organización, la gestión de los recursos humanos, la garantía interna de la calidad. La innovación organizativa de las universidades constituye uno de los retos que deben enfrentar las instituciones de educación superior.

A su vez, Días Sobrinho (1995) plantea que el concepto de calidad está ligado a una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de las instituciones. Así por ejemplo, los académicos le asignan importancia a los aspectos académicos, como son el conocimiento y los saberes; los empleadores, a su vez, a las competencias con que los estudiantes egresan y que les permiten integrarse al trabajo; los estudiantes le asignan valor a la utilidad. Y es necesario que esta construcción social sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales de la universidad.

Por su parte CINDA (2007), ha trabajado en el tema, postulando que “el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un

término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia -real o utópico- previamente determinado”. Por tanto, en rigor sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando sean homólogas en sus fines, concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

De acuerdo a la concepción acuñada por CINDA, el mejoramiento de la calidad de la educación superior deja de ser un proceso unilineal, que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario aparece como un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Es decir, de las perspectivas con las cuales se analicen. Todo ello redundando en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos. El arco de posibilidades de orientaciones para los procesos educativos es infinito, aunque es posible trabajar con algunas tendencias centrales referidas a distintas concepciones curriculares, como pueden ser, por ejemplo, las de eficiencia adaptativa, reconstruccionismo social, participación social, y currículo centrado en la persona.

Utilizando esta concepción y a pesar de la dificultad para formular estándares de comportamiento comunes, es posible establecer parámetros y componentes de la calidad, dejando a cada institución la opción para definir sus propios patrones en base a referentes de valores y a las orientaciones que la determinan en función de su proyecto y su axiología. De esta manera, el modelo de CINDA comprende siete dimensiones, a saber: relevancia, integridad, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos.

Para efectos de modelo desarrollado se definió la calidad como “el valor que determinado o determinados actores asignan a ciertas características de una



entidad dada, a través de la aplicación de un conjunto de criterios preestablecidos”.

Al final de cuentas se puede establecer que calidad es un concepto polisémico. Las definiciones de calidad varían y en cierta forma reflejan diferentes perspectivas de valores de las personas y la sociedad. Además de las orientaciones de valores, es necesario responder a las necesidades específicas de cada área que se diferencian según: la naturaleza de disciplina; las expectativas de docentes y estudiantes; el campo de acción profesional; y la realidad concreta de cada unidad académica. En consecuencia, toda estrategia para asegurar o incrementar la calidad de la educación superior depende de la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, incluyendo los aspectos éticos. De esta manera, todo intento para mejorar la calidad debe considerar las orientaciones, los procesos y los resultados.

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, para el caso ecuatoriano define a la calidad en relación con la educación superior de la siguiente manera (CONEA, 2010: 107):

- Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida.
- Funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior
- Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una institución u organismo de acreditación.

En la LOES se establece un principio fundamental para la educación superior; el principio de calidad (artículo 93): “El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, trasmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (Asamblea Nacional, 2010: 17-18)

En la misma línea de pensamiento en el artículo 94 de la citada ley se determina que la evaluación de la calidad;

“es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución”. (Asamblea Nacional, 2010: 17-18)

En la continuación de los articulados, específicamente en el artículo 96 se establece que;

“El aseguramiento de la calidad de la educación superior está constituido por el conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente y eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, a las instituciones de educación superior y también a los consejos u organismos evaluadores y acreditadores”.(Asamblea Nacional, 2010: 18)

#### **3.5.4. Indicadores de la Calidad en la educación superior**

Durante la Conferencia Mundial de Educación Superior en el año 2009, bajo el título de *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo* elaborado por la UNESCO, en París, en el 2009, publicado en el Borrador Final del Comunicado (8 de julio de 2009), de los varios artículos se destacan algunos artículos del informe:

Artículo 20: La expansión en el acceso a la educación genera desafíos en materia de calidad en la educación superior. Asegurar la calidad es una función vital en la educación superior contemporánea y debe involucrar a todos los actores. La calidad requiere tanto el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad y pautas de evaluación, así como la promoción de una cultura de la calidad en el seno de las instituciones.

Artículo 21: Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos generales de la educación superior, particularmente la meta de cultivar el pensamiento crítico e independiente y la capacidad entre los estudiantes de aprender a lo largo de toda la vida. Deberían asimismo promover la innovación y la diversidad. Asegurar la calidad de la educación superior requiere reconocer la importancia de atraer y retener a personal docente y de investigación que sea calificado, talentoso y comprometido.

Artículo 22: Las políticas y las inversiones deben apoyar una amplia diversidad de la educación y la investigación a nivel terciario / post-secundario, incluyendo, pero no limitado a, las universidades, de los abordajes de enseñanza y aprendizaje, y deben responder a las necesidades rápidamente cambiantes de los nuevos y diversos estudiantes.

Artículo 23: La sociedad del conocimiento requiere una creciente diferenciación de roles dentro de los sistemas y las instituciones de educación superior, con polos y redes de excelencia en investigación, innovaciones en enseñanza / aprendizaje y nuevos abordajes en el servicio a la comunidad.



### **3.6.DIEZ FACTORES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN EL SIGLO XXI.**

Cuando se pretende analizar los factores que influyen en los procesos educativos de calidad, se debe tener presente algunos, que a criterio de Cecilia Braslavsky consigna en la Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio de educación (2006) y que fueron discutidos por Brasil, la UNESCO y la Fundación Santillana, quienes pusieron en el centro del debate, si una educación de calidad consiste en formar las emociones, las habilidades prácticas o la razón

Algunos sostenían que se deben formar las emociones y sus argumentos hacían referencia a la necesidad de que la gente aspire a vivir en unión, armonía, paz, erradicando toda forma de violencia y de desigualdad. Sentenciaban que si se quiere construir un mundo de paz, se debe formar gente con capacidad de amar.

Otros, en cambio, sostenían la necesidad de una formación práctica, educación para la vida a través de un trabajo digno, en el que impere la racionalidad.

Al realizar un recorrido histórico por el siglo XX, señalan que se advierte que el equilibrio entre formación racional, práctica no fue resuelto de manera adecuada. Es de esperar, continúan, que una educación de calidad en el nuevo siglo atienda de manera simultánea a la formación emocional, racional y práctica.

Por último, manifiestan que todas estas reflexiones han guiado la selección y también la organización, en cierto modo jerárquico, de diez factores que inciden en la construcción de una educación de calidad para todos que se debería tomar en cuenta en el siglo XXI:

#### **3.6.1. Pertinencia personal y social**

El primer factor se puede sintetizar en la expresión: “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad”. (Braslasvsky, 2006: 88). La reflexión debe orientarse, en consecuencia a una interpretación humana de la racionalización técnica de la calidad de la educación de acuerdo a la cual, una educación de calidad es “pertinente, eficaz y eficiente”.

Una educación de calidad para todos tiene que ser pertinente, eficaz y eficiente, sin embargo, hay que articular el lenguaje subjetivo emocional de las personas que aprenden con las necesidades que emanan del contexto socio-económico, político y social.

Es importante definir indicadores de calidad en los resultados de aprendizaje, que vayan más allá de los propuestos en el proyecto Pisa, que es un referente en el mundo de pruebas de rendimiento sobre todo en matemáticas y lengua. A juicio de la autora anteriormente mencionada PISA se posiciona en el polo de la pertinencia y, no sólo en la de la eficacia, pero no agota la evaluación de la pertinencia social de la educación y no avanza en el análisis de su pertinencia individual. En consecuencia no ofrece información suficiente para saber si la educación es o no es de calidad para todos.

En una de sus conclusiones manifiesta que;

“PISA no evalúa la capacidad de los jóvenes de darse una explicación sobre el mundo, de armar sus proyectos o de interactuar con otros. Dicho de otra manera, no evalúa la pertinencia individual-subjetiva de la educación, uno de cuyos ejes –ya se anticipó varias veces- es la estima y la autoestima; puntos de apoyo irrefutables de la convicción para aprender y enseñar”. (Brasvlasky, 2006:88)

### **3.6.2. Convicción, la estima y la autoestima de los involucrados**

Al analizar el segundo factor de una educación de calidad se menciona que es producto de una tensión creativa entre la convicción, la estima y la

autoestima de las sociedades, de las dirigencias políticas y de las administraciones en el valor de la educación.

Las sociedades que han priorizado la educación, junto a una valoración y motivación permanente de sus profesores y estudiantes consiguen mejores resultados que los que no lo han hecho y eso ha sido probado en el proyecto PISA.

Hay que desterrar la tendencia que está apareciendo en el mundo, por echarle la culpa a la educación y a los profesores de todos los males que aquejan a los pueblos y, más bien, hay que propiciar entornos de motivación que promuevan el incremento de la autoestima de maestros y estudiantes.

### **3.6.3. La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores**

Se debe poner especial atención, cuando se habla de calidad en los procesos educativos, de la fortaleza ética y profesional de maestros y profesores, porque constituye un factor clave para la consecución de objetivos trascendentes. Hay que recuperar experiencias que produjeron resultados satisfactorios en los procesos de aprendizaje y que estuvieron ligadas a dos elementos claves: profesionalismo y fortaleza ética.

Un maestro es un referente para un alumno, es un modelo a seguir si lo perciben auténtico. Los que promueven una educación en valores, con el ejemplo de su vida y demuestran que los alumnos les importan como personas, porque tratan de conocerlos en profundidad, los que generaron atmósferas creativas y entornos de aprendizaje motivador consiguen resultados interesantes.

### **3.6.4. La capacidad de conducción de los directores e inspectores**

El papel de los directivos es crucial cuando se pretende instaurar procesos educacionales de calidad, las investigaciones educativas lo corroboran, como por ejemplo el informe PISA.

La autora del artículo enfatiza en tres características a las que denomina decisivas:

- El valor que se otorga a la función formativa.
- La capacidad que tiene la dirección de “construir un mapa de ruta que da sentido” al establecimiento en su conjunto.
- La capacidad que posee la dirección de conseguir los objetivos en el menor tiempo posible

La educación de calidad se la consigue en la medida que los directivos asuman la formación de los estudiantes desde una visión global que ligue lo cognitivo con las otras áreas del comportamiento, pero en sintonía permanente con su entorno.

#### **3.6.5. El trabajo en equipo de la escuela y de los sistemas educativos**

En un mundo tan dinámico, en el cual la constante es el cambio, en el que las redes de relaciones son crecientes y los conocimientos evolucionan y cambian de manera increíble, no se consigue nada trabajando en soledad. **Es indispensable el trabajo en equipo.**

Las instituciones educativas que logran construir una educación de calidad son aquellas en las cuales se aprendió a trabajar en equipo no solamente al interior de la misma sino también con los diferentes sectores del entorno social en la consecución de objetivos compartidos.

En síntesis, trabajar en equipo a todos o a cualquier nivel es posible, sin duda, una clave en el proceso de logro de una educación de calidad

#### **3.6.6. Las alianzas entre escuelas y otros agentes educativos**

El mundo en el que vivimos nos demuestra que hay que construir alianzas vinculadas a una visión compartida de educación de calidad. En el espacio de las interacciones se aprende de los demás, se visualizan nuevos escenarios, se valora procedimientos, se reconoce méritos, se afianzan fortalezas propias,



se construye en diversidad, se advierte la necesidad de evaluar y de ser evaluados para mejorar La construcción de espacios de solidaridad se convierte en algo real

### **3.6.7. El currículo en todos los niveles**

El autor de esta tesis ha mencionado con frecuencia que detrás de un proyecto curricular existe un proyecto de país, por eso comparte la idea de que en el currículo se orienta la sinergia entre las instituciones educativas, las sociedades y el estado y, también se constituye en un elemento relevante para definir la pertinencia de la educación. ¿Qué tipo de ser humano se pretende formar? ¿Para qué tipo de sociedad? ¿Qué saberes necesita la sociedad actual? dará pie para volver a pensar en la pertinencia de la educación y para preguntarse si los currículos actuales están orientados a satisfacer esas preguntas.

La articulista Brasvlasky (2006) señala tres aspectos a tomar en cuenta: Básicos estructurales, básicos disciplinares y básicos cotidianos.

- **Los básicos curriculares** estructurales hacen referencias a ciertas disposiciones político administrativas que son condiciones imprescindibles, aunque no suficientes para alcanzar la calidad de la educación necesaria en el siglo XXI.
- **Los básicos disciplinares** tienen que ver con la orientación en cada una de las disciplinas, sin perder de vista su interrelación con otras disciplinas La educación es de calidad cuando cada disciplina tiene muy claro su objeto de estudio y la pertinencia del mismo.
- **Los básicos cotidianos** tienen relación directa con el currículo vivido en la serie de experiencias que potencian aprendizajes de calidad, en el espacio de interacciones entre maestros y estudiantes que va más allá del currículo oficial, en el que se afianzan procesos formativos mediados por una interrelación teoría y práctica enriquecedora, a valorar el pensamiento ajeno, aprender a preguntar, a dialogar, a comunicarse, a manejar y resolver conflictos, a enriquecer contenidos, a utilizar

tecnologías de la información y comunicación con perspectiva crítica, a plantear y resolver problemas vinculados al mundo de la vida

#### **3.6.8. Cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos**

Los recursos educativos desempeñan un papel importante para construir aprendizajes de calidad, si son utilizados adecuadamente como medios y no como fines.

El Mundo actual nos presenta una gama infinita de recursos entre los cuales se mencionan a los propios libros, revistas, programas de televisión, redes sociales, pizarras interactivas, circuitos cerrados de televisión, chat, videoconferencias, por citar solo unos cuantos, que pueden suscitar aprendizajes de calidad, en la medida que estén asociados a objetivos de formación que fortalecen el pensamiento crítico-creativo.

#### **3.6.9. Pluralidad y calidad de las didácticas**

Los mejores materiales de aprendizaje pierden significación si no están asociados a concepciones didácticas innovadores que promuevan una formación integral e integradora de los estudiantes en entornos de aprendizaje de calidad.

Las didácticas deben ser variadas, activas, estar al alcance de los profesores. Es importante para el autor de esta tesis generar sinergia entre quienes las producen y quienes las utilizan para alcanzar los objetivos propuestos

#### **3.6.10. Incentivos socioeconómicos y culturales**

Uno de los factores que es indispensable considerar a la hora de pretender aprendizajes de calidad es el presupuesto institucional. Sin recursos económicos para educación en la sociedad actual, completamente dinámica en requerimientos de infraestructura, tecnológicos, de laboratorios y otros, no se puede hacer milagros. La calidad tiene un costo.

Es importante describir, al menos tres elementos claves, relacionados con lo manifestado en el párrafo anterior:

- Situación socioeconómica, de salud y nutricional con la que llegan los alumnos a las aulas.
- Salarios dignos para los profesores que generen compromisos y motivaciones, porque se sienten reconocidos y valorados
- Equipamiento acorde con los requerimientos del mundo actual.



### **3.7. PLANIFICACIÓN-EVALUACIÓN-CALIDAD.**

Se ha estado haciendo referencia a la calidad, pero la calidad no es un concepto vacío, requiere llenarse de significado. Una manera de lograrlo es articulando calidad, con planificación y con evaluación. El autor de esta tesis pretende desarrollar a continuación algunas reflexiones relacionadas con esta temática.

#### **3.7.1. Planificación estratégica**

Planeación y evaluación son procesos profundamente relacionados. Se planifica para conseguir los objetivos institucionales que concuerdan con la misión de la misma y como un camino que conduce hacia la visión o construcción de futuro de una institución de educación superior. Se evalúa el diseño de los planes, el avance hacia el logro de los objetivos durante el proceso para retroalimentarlos, los resultados que se obtienen y finalmente el impacto que se produce en el contexto social. Naturalmente la evaluación y la planificación tratan de captar la realidad en sus múltiples dimensiones

Existen diferentes tipos de planificación en relación directa con los contextos socio-culturales y económicos en los que ocurren. A lo largo de la historia se evidencian planificaciones empíricas en las que la intuición juega un papel clave, planificaciones que se guían por normas rígidas, planificaciones estratégicas impulsadas por un pensamiento del mismo nombre, planificaciones estratégicas situacionales en las que el contexto tiene un papel preponderante, planificaciones prospectivas, que pretender generar escenarios para la construcción de futuro, planificaciones para un cambio de época, que exigen asumir los problemas desde un pensamiento complejo o multidimensional en contextos de incertidumbre sin metodologías perfectamente definidas y en búsqueda de espacios de máxima probabilidad para dar respuestas apropiadas a una realidad dinámica.

En las instituciones de educación superior se utiliza con bastante frecuencia la planificación estratégica desde hace algunos años. Por esta razón se desarrolla a continuación de manera muy breve algunas ideas sobre la misma.

Se utiliza como fuente de referencia el artículo de Javier Daza (2010: 16). La planeación estratégica puede ser entendida como la adecuación de las actividades de una organización a su entorno y a su capacidad de recursos señala el articulista citando a Johnson y Escuelas (1989), bajo este principio, continúa, es posible la proyección de la acción social en circunstancias de alta complejidad, alta incertidumbre y poder compartido

El autor del artículo acude a otra cita para señalar que de acuerdo con Serna (2008), la planeación estratégica es el proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización obtienen, procesan y analizan información pertinente interna y externa, con el fin de evaluar la situación presente de la empresa, así como su nivel de competitividad con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de la institución hacia el futuro

El pensamiento estratégico, según Daza (2010), se concreta en tres etapas: la planeación, la aplicación y el control:

- La primera, la planeación estratégica, en la que a partir del análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, se identifica las necesidades de la institución educativa, sus propósitos y objetivos para canalizar los recursos y las actividades, a través de proyectos, hacia el logro de la visión a través de estrategias de largo, mediano y corto plazo.
- En la segunda etapa se desarrollan las acciones previstas en los diferentes proyectos generados a partir de la planeación.
- En la tercera etapa se evalúa el proceso y los resultados obtenidos tratando de evitar desviaciones que la alejen de los objetivos institucionales esperados.

### **3.7.2. Los mitos que han provocado el fracaso de la planificación estratégica**

Es necesario reafirmar que la educación superior constituye el eje y el soporte para el desarrollo económico, social y cultural de un país, de ahí que resulte clave definir las transformaciones que se pretenden alcanzar para la institución educativa en el presente, para proyectar el futuro, acorde a la misión y visión institucionales en entornos de innovación permanente para responder a los requerimientos dinámicos de la sociedad. El autor del artículo cita a Mac Gilchrist y otros (1995) para describir diferentes tipos de planes a los que identifica como: retórico, singular, cooperativo, corporativo.

- **Retórico:** generado desde la oratoria sin fundamento que trata de dar respuestas inmediatas a problemas cotidianos, y que por lo mismo, carece de credibilidad entre los miembros de la comunidad académica.
- **Singular:** construido por quien dirige la institución educativa, desde su visión particular de la realidad, verticalista y con una dosis de liderazgo sabelotodo.
- **Cooperativo:** se produce, en este caso, la intervención de un grupo selecto de funcionarios con conocimiento sobre determinadas temáticas que consideran importantes para el plan. Se enfatiza en asuntos financieros
- **Corporativo,** producido por los miembros de la comunidad educativa que trabaja en conjunto con las prioridades de la misma. Trata de generar participación informada y toma de decisiones fundamentada.

En concordancia con lo señalado en los párrafos anteriores surgen unos cuantos mitos que es necesario descubrir para generar una cultura de la planificación:

- La planificación estratégica es la solución mágica a todos los problemas
- Es en las mesas de trabajo donde se planifica cuando se tiene clara la teoría
- La planificación es tarea de la alta dirección
- La planificación es tarea de expertos
- los miembros de base no te aportan nada, solo generan problemas

- Si contratas buenos asesores, ellos te elaboran un excelente plan estratégico
- Es mejor partir de un plan estratégico realizado por una buena universidad



### **3.8. ESTRATEGIAS QUE PROMUEVEN EL ÉXITO DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA**

En el mundo actual las instituciones educativas no funcionan sin planificación. Inicialmente se generó un ambiente en el que se debía elaborar este documento más por cumplimiento de una tarea administrativa que por generar una propuesta con capacidad de establecer escenarios de desarrollo a partir de un análisis profundo del presente.

Es indudable que todas las universidades están anclando su desarrollo a procesos de planificación con características particulares que están exigiendo sus entornos relevantes. Lo que se quiere es demostrar con claridad cuál es la misión de la universidad, ¿hacia dónde se orienta?, ¿cuáles son los resultados que se intentan obtener?, ¿con qué estrategias?, ¿qué proyectos están inmersos en la planificación? y ¿cuáles son las actividades más relevantes?, por señalar algunas cuestiones básicas. En el fondo la intención es tomar decisiones fundamentadas en planes que han generado suficiente y veras para avistar problemas a medio y largo plazo.

Los planes necesitan ser propuestos evaluados y financiados para cumplir con esos objetivos y, por eso incluyen elementos fundamentales de la planeación como son las estrategias, el direccionamiento, diagnóstico, las opciones, formulación estratégica, y el control y evaluación estratégicas.

El contexto en el que se desarrollan las universidades marcado por un cambio de época, en la cual el conocimiento es un factor clave para provocar desarrollo, se producen una serie de dudas respecto a los procesos de planificación, como; ¿es la planificación estratégica la más adecuada? pero, ¿Qué tipo de planeación estratégica? ¿Acaso la situacional, la holística, o aquellas que desarrollan desde el análisis del contexto metodologías absolutamente claras para resolver problemas?

Los autores del proyecto ISNAR: “nuevo paradigma 2001” hablan de que la participación es el mecanismo más idóneo para lograr empoderar a las

comunidades hacia el logro de objetivos institucionales y además cuestiona las planificaciones rígidas desde concepciones positivistas en la que todo funciona como una maquina perfectamente aceiteada y desde una perspectiva unidimensional y con una lógica algorítmica para alcanzar los objetivos. Hoy nadie duda que la realidad es multidimensional y hay que abordarla con pensamiento complejo, si se quiere tomar en cuenta las diferentes variables en los procesos de planificación, sin embargo nos movemos en un entorno de incertidumbre en donde nada es determinante ni concluyente, sino mas bien donde no hay nada absoluto, todo depende de la probabilidad, o más concretamente, de la búsqueda de espacios en donde haya la máxima probabilidad de que ocurra un determinado fenómeno.

Esto deja de lado el pensamiento lineal y las metodologías rígidas que se constituirían en camisas de fuerza para lograr los resultados que se esperan en un mundo en donde las realidades cambian de manera permanente y donde las certezas no existen.

Estrategias fundamentales, entonces, constituyen la participación informada, el desarrollo del pensamiento estratégico, el análisis interno siempre en relación con el análisis externo, la capacidad de percibir la problemática de la realidad en sus nodos críticos, la habilidad para negociar, concretar acuerdos y fundamentalmente, el responder adecuadamente a la sociedad que espera cada día un trabajo de mayor calidad por parte de la universidad. Componentes básicos son también la creatividad y la innovación

El autor del artículo al que hicimos referencia al inicio, Javier Daza; cita a Aloí (2005), quien sugiere diez puntos para conseguir las mejoras prácticas, usando evaluación de los datos para la planificación estratégica:

- Tener muy clara la misión de la universidad.
- Generar en la comunidad educativa una cultura de mejora continua.
- Asesorarse con personal que haya trabajado en planificación y evaluación Institucionales

- Comprender que planificación y evaluación son factores asociados a la hora de provocar cambios dentro de una institución
- Motivar al personal a asumir la planificación como una tarea colectiva
- Aumentar la planificación informada como estrategia que genera compromisos para el logro de objetivos institucionales
- Responder a análisis profundos que dejen de lado el inmediatez de los resultados
- Trabajar con transparencia para que los resultados sean visibles a todos
- Considerar a todos los miembros de la comunidad como protagonistas de los procesos de planificación, inclusive de los procesos más rutinarios que se producen
- Establecer una comunicación dialogante para avanzar con el aprendizaje de todos

Para concluir, es necesario reiterar un pensamiento que ha recorrido el mundo, que es: la sociedad irá hacia donde vaya la Universidad. Las universidades tienen un compromiso extraordinario con la sociedad, deben ser generadoras de ciencia, tecnología y cultura. El padre Hernán Malo González, quien fuera rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, lo decía con propiedad: la Universidad es la sede de la razón. La innovación es parte de la esencia de la universidad, porque debe dar respuesta no solamente a un momento histórico, sino el continuo de momentos que se generan en la evolución de una sociedad. La cultura de la planificación no es otra cosa que asumir una actitud de liderazgo transformador, en la que la palabra de cada uno de sus miembros tiene significado y sus actuaciones lo confirman. Es la mejor manera de construir unidad en diversidad.



### **3.9. EL APRENDIZAJE COMO BASE DE MEJORA EN EL CONTEXTO DE ORGANIZACIONES INTELIGENTES**

La calidad no es una meta, un resultado, algo deseado; es una filosofía de vida, es una actitud permanente, que hay que aprender de manera constante a través de la reflexión personal, de los equipos, de las comunidades en relación con el contexto en el cual desarrollan sus actividades.

Nuevos conceptos de aprendizaje circulan por el mundo que van más allá de los aprendizajes “académicos”, los que se producen en las aulas o en las instituciones educativas, sino más bien el aprendizaje al que te obliga la vida, al aprendizaje de la gestión empresarial, al aprendizaje que da valor agregado a una organización.

En este contexto se han denominado organizaciones inteligentes a aquellas que están en continuo proceso de aprendizaje, llegando inclusive a sugerir que la única ventaja competitiva en el futuro será aprender antes y mejor que los otros.

#### **3.9.1. Las cinco disciplinas del aprendizaje**

Con frecuencia se habla en el contexto actual, que no vivimos una época de cambios, sino un cambio de época, porque han variado los sistemas de ideas, los sistemas de técnicas y los procesos operativos. Frente a esto se nos advierte “Cuando procuramos generar cambio en nuestras sociedades, se nos responde primero con indiferencia, luego con sorna, luego con agravios, y al fin con opresión. Por último, se nos presenta el mayor desafío. Se nos trata con respeto. Esta es la etapa más peligrosa”. A.T. Ariyaratne, citado por Peter Senge (1990:16)

Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente, en todos los niveles de la organización.

Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. Lo que distinguirá fundamentalmente a las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias “organizaciones de control” será el dominio de ciertas disciplinas básicas. Por eso son vitales las disciplinas de la organización inteligente.

En el libro denominado La Quinta disciplina (1990) del autor antes mencionado

Desarrolla una serie de prácticas experimentadas, denominadas “Las cinco disciplinas del aprendizaje” para crear en las organizaciones capacidades de aprender. Estas cinco disciplinas son:

- **Maestría Personal:** Esta disciplina trata de responder a las aspiraciones de las personas porque pretende formular un cuadro coherente de los resultados que más desea el individuo, que es su visión personal, junto con una evaluación realista del estado actual de su vida, su realidad corriente. Significa aprender a cultivar las tensiones entre visión y realidad, orientada a ampliar la capacidad del individuo para hacer mejores elecciones y alcanzar los mayores resultados que ha elegido
- **Modelos mentales:** Esta disciplina tiene relación con la reflexión y destrezas de indagación. Se propone desarrollar conciencia de las actitudes y percepciones que influyen en el pensamiento y la interacción. Reflexionando continuamente sobre estas representaciones interiores del mundo, hablando de ellas y volviéndolas a considerar, se puede adquirir mayor capacidad para gobernar las propias acciones y decisiones.
- **Visión compartida:** Esta disciplina implica la colectividad y pretende generar un propósito común en ella. Se aprende a cultivar un sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro que se busca y los principios y prácticas por los cuales uno espera guiarse para llegar a la meta.

- **Aprendizaje en equipo:** Esta es una disciplina de interacción en grupo. Por medio de técnicas como el diálogo y hábil discusión los equipos transforman su pensamiento colectivo y aprenden a movilizar sus energías y acciones, a fin de alcanzar metas comunes y una inteligencia y habilidad mayores que la suma de los talentos individuales.
- **Pensamiento sistémico:** En esta disciplina aprendemos a mirar la realidad desde una perspectiva multi-dimensional, en donde las relaciones entre los diferentes factores se producen de manera natural por tanto entender la realidad significa mirar en todas sus dimensiones y las diferentes interrelaciones. Los cambios se producen no atacando a una dimensión únicamente, sino a todo el sistema. las organizaciones son producto de cómo piensan y actúan las personas.

Para cambiar las organizaciones es necesario dar a las personas la oportunidad de cambiar su manera de pensar y de interactuar

Esto no se puede lograr aumentando el entrenamiento ni mediante enfoques administrativos de mando y control. Ninguna persona por sí sola, aun cuando sea un carismático maestro o jefe ejecutivo, puede entrenar u ordenar a otros que alteren sus actitudes, creencias, habilidades, capacidades, percepciones o nivel de compromiso

Por el contrario, la práctica de aprendizaje organizacional desarrolla actividades tangibles: nuevas ideas de gobierno, innovaciones en infraestructura y nuevos métodos gerenciales y herramientas para cambiar la manera como la gente realiza su trabajo. Cuando se les da la oportunidad de tomar parte de estas nuevas actividades, los individuos desarrollan una capacidad perdurable de cambio. El proceso recompensará a la organización con niveles mucho más altos de diversidad, compromiso, innovación y talento.

### **3.9.2. La arquitectura de las organizaciones inteligentes**

Aunque las disciplinas son vitales, en sí mismas no constituyen una guía para emprender el viaje de construir una organización inteligente. El ciclo de

aprendizaje profundo es difícil de iniciar. Las aptitudes que suponen nuevos modos de pensar e interactuar necesitan años para madurar.

El trabajo de construir organizaciones inteligentes es obra del ciclo de aprendizaje profundo y, es el ámbito de todos los que se consagran a la práctica constante de las disciplinas de aprendizaje. Pero sucede dentro de un “marco”, una arquitectura de ideas rectoras, innovaciones en infraestructura y en teoría, métodos y herramientas.

- **Ideas Rectoras:** las ideas rectoras de las organizaciones inteligentes comienzan con la visión, los valores y el propósito: ¿qué se propone la organización? ¿qué desean crear sus integrantes?
- **Innovaciones en Infraestructura:** La infraestructura es el medio por el cual una organización obtiene recursos disponibles para respaldar a la gente en su trabajo. Las organizaciones que procuran alentar el aprendizaje han experimentado con diversas innovaciones en infraestructura. Por ejemplo, la gestión de calidad condujo en Japón a la organización de los obreros de planta en “círculos de calidad”. Los esfuerzos y los métodos para el mejoramiento de la calidad y la productividad en la mayoría de las compañías y de los organismos oficiales son fragmentarios sin una línea de acción general competente, sin un sistema integrado para el mejoramiento continuo. El propósito de este líder no era imponer técnicas de calidad sino cerciorarse de que los integrantes de la organización las aprendieran y comprendieran una tarea tan importante. Mientras el “espacio laboral” no se convierta en un “espacio de aprendizaje”, el aprendizaje seguirá siendo una “idea atractiva” pero periférica. (Deming, 1993)
- **Métodos y Herramientas:** Buckminster Fuller citado por Senge (1991) establece que si queremos enseñar a la gente un nuevo modo de pensar, no debemos molestarnos en enseñarle. En cambio, démosle una herramienta, cuyo uso provoque nuevos modos de pensar. Los métodos y herramientas que ayudan a los individuos, los equipos y las grandes organizaciones a orientarse hacia aquello que realmente les



interesa (aspiraciones) incluyen prácticas reflexivas para expresar una visión personal. La sinergia entre teorías, métodos y herramientas se encuentra en el corazón de cualquier esfera de la actividad humana que construya conocimiento.

### **3.9.3. La integridad de la arquitectura educativa**

Los dirigentes que se proponen desarrollar organizaciones inteligentes deben concentrarse en los tres elementos de diseño arquitectónico, si no están los tres el triángulo se derrumba, como se ha dicho anteriormente.

Sin ideas rectoras no hay pasión, rumbo ni propósito general. Sin teoría, métodos y herramientas la gente no puede desarrollar las nuevas aptitudes que se requieren para el aprendizaje en profundidad. La gente calla su verdadera opinión para evitar conflictos, la confianza se desgasta y la “apertura” se ve como una fachada de “ideas bonitas” que no guardan coherencia con la realidad de la organización.

Sin innovaciones en infraestructura, las ideas inspiradoras y las herramientas eficientes carecen de credibilidad porque la gente no tiene oportunidades ni recursos para seguir su visión ni para aplicar las herramientas. Los cambios no echan raíces ni se integran a la red de la organización. En el caso de la gestión de calidad hay tres conjuntos de ideas rectoras que son cruciales. El primero, según Edwards Deming (1993), se relaciona con la “constancia de propósito” para la empresa como totalidad. El segundo se relaciona con la comprensión de la naturaleza de la variación. Por último, hay un conjunto de ideas rectoras que conciernen a la motivación humana, el impulso interior de aprender, de enorgullecerse de su trabajo, de experimentar y de mejorar.

En este mundo en el que nadie es imprescindible, tener una marca personal te ayuda a posicionarte en un lugar privilegiado en la mente de quienes quieras que te tengan en cuenta. Te hace ser percibido como un profesional o una persona singular, única y que porta unos beneficios claros a tu mercado y a

quienes te rodean. Una marca personal es la percepción que tiene nuestro entorno de aquellos atributos que nos hacen sobresalir, diferenciarnos y ser tenidos en cuenta por aquellos que necesitan de nuestros servicios. Descubrir nuestra marca personal es la mejor manera de sobrevivir en un entorno como el actual. (Pérez, 2008)

Cuando están presentes los tres conjuntos de ideas rectoras, las innovaciones en infraestructura resultan mucho más fáciles y duraderas. Se eliminan supervisores e inspectores de calidad y estos cambios se mantienen.

#### **3.9.4. Uniendo todos los elementos.**

Las ideas que se han citado cobran todo su potencial cuando se unen todos los elementos. Ello brinda una imagen cabal del alcance de una organización que fomenta el aprendizaje, una imagen más completa y más rica de la que vemos únicamente desde las cinco disciplinas

Se tiende a suponer que lo más tangible es lo más sustancial, y que lo intangible es insustancial, cuando de hecho sucede lo contrario. Las ideas rectoras que ha expresado una generación de directivos pueden ser modificadas por otras ideas. La infraestructura que se desarrolla hoy se puede modificar mañana. Un conjunto de herramientas y métodos puede ser suplantado por un nuevo conjunto. La misma razón por la cual nos concentramos en el triángulo, el lugar donde podemos introducir los cambios, también sugiere que esos cambios pueden ser efímeros.

El ciclo de aprendizaje profundo, que parece tan evanescente e incierto a primera vista, es duradero. Una vez que comenzamos a asimilar el pensamiento sistémico como una manera de ver el mundo no podemos “desprendernos” del ciclo, reaccionar y crear. Los cambios que se producen en el ciclo de aprendizaje profundo suelen ser irreversibles. La orientación se inclina hacia un modo de ser que permanece con las personas.

#### **3.9.5. Entre el triángulo y el círculo**

Si se deja de trabajar para articular ideas rectoras, para mejorar la infraestructura y para aplicar los métodos y herramientas de disciplinas de aprendizaje, el ciclo de aprendizaje profundo se detendrá. La inteligencia colectiva de la totalidad es posible cuando se adquieren aptitudes para el diálogo, los modelos mentales, la visión compartida y el pensamiento sistémico.

El aprendizaje se debe evaluar por la calidad del desempeño, por ejemplo un equipo de desarrollo de productos no está aprendiendo si los productos no mejoran.

Hay que medir lo que es posible medir, pero hay que entender que no todo es medible cuantitativamente, aun así es necesario valorar desde la calidad, puesto que muchos resultados importantes del aprendizaje empresarial no son cuantificables: inteligencia, apertura, innovación, calidad moral, valentía, confianza, interés en el cliente, interés en los compañeros, interés en una aspiración común.

#### **3.9.6. El orden implícito**

Existe un nivel aún más sutil que el ciclo de aprendizaje profundo, es el nivel más difícil de comentar. A veces sólo se infiere su presencia, pues no existen pruebas tangibles de su existencia, pero en última instancia puede resultar vital para una comprensión cabal de los cambios profundos de percepción y aptitudes en las organizaciones inteligentes, nueva noción del orden. Esta es la auténtica alegría de la vida (ser) usado para un propósito que uno mismo reconoce como trascendente (ser) una fuerza natural. En la medida en que la búsqueda de organizaciones inteligentes puede restablecer la primacía del todo en los asuntos humanos, quizá las búsquedas estén más entrelazadas de lo que ahora creemos.

#### **3.9.7. Conceptos esenciales en aprendizaje empresarial**

La esencia de toda organización depende del pensamiento y la interacción de sus integrantes, deben abandonar su orientación hacia lo externo para orientarse hacia lo interno.

Para mirar hacia dentro, el primer paso consiste en tener en cuenta y analizar las verdades tácitas que damos por sentadas y, las aspiraciones y expectativas que rigen lo que escogemos en la vida. Las disciplinas del dominio mental, los modelos mentales y el pensamiento sistémico nos ayudan a examinar y modificar nuestro modo de pensar. Las disciplinas de la visión compartida, el pensamiento sistémico y el aprendizaje en equipo se dirigen específicamente al cambio en las interacciones.

Aprender en las organizaciones significa someterse a la prueba continua de la experiencia y transformar esa experiencia en un conocimiento que sea accesible a toda la organización y pertinente a su propósito central.

- ¿Usted verifica continuamente su experiencia?
- ¿Está Usted generando conocimiento?
- ¿Es compartido el conocimiento?
- ¿Es pertinente el aprendizaje?

Cabe preguntarse si el aprendizaje se relaciona con el propósito central de la organización

#### **3.9.8. Concepto de aprendizaje continuo.**

Estos caracteres chinos representan en primer lugar estudiar (学习) y el segundo significa estudiar constantemente (持续地学习)

Para la mente oriental el aprendizaje es continuo. La conjunción de estudio y práctica constante sugiere que el aprendizaje significa dominio del camino de auto-perfeccionamiento.

En inglés “aprendizaje” (learning) se origina en el indoeuropeo *reis*, un sustantivo que significa “senda o surco”. Aprender terminó por significar (“apoderarse”), persona que se inicia en un oficio.

#### **3.9.9. Ciclo de vida de las típicas iniciativas de cambio.**

Al ser el cambio una constante en el mundo actual, las instituciones hablan continuamente de generar procesos de cambio, el lenguaje, sin embargo, puede esperar diferentes concepciones culturales, los que lo hacen por “novelería”, los que lo hacen por moda, los que lo hacen acogiendo modelos contruidos para propósitos específicos como: Benchmarking, Calidad Total, Reingeniería de procesos y Mejora Continua.

La visión que asume es siempre parcial e inclusive con mirada ingenua hacia lo positivo sin advertir que si no se toman en cuenta factores limitantes los cambios profundos quedaran como enunciados, vacíos de significado y sin incidencia real en el contexto que pretender mejorar o transformar.

Esto en las instituciones educativas puede provocar dudas, temores o frustraciones que detienen la marcha del proceso de mejora. El autor de esta tesis considera oportuno referirse al ciclo de vida de las iniciativas de cambio a partir del pensamiento Peter Senge.

Según Senge (2000) la mayor parte de las iniciativas de cambio fracasan. En dos estudios independientes publicados en 1990, se demostró que cerca de dos terceras partes de los centenares de programas de Gerencia de Calidad Total (GCT) estudiados se fueron parando poco a poco porque no produjeron los resultados que se esperaban. No ha sido mejor la suerte de la reingeniería; varios artículos sobre la materia, inclusive algunos de los creadores del sistema, calculan el índice de fracasos alrededor del 70 por ciento. John Kotter, de Harvard, en un estudio de cien esfuerzos de transformación corporativa impulsados por la alta gerencia, encontró que más de la mitad no sobrevivieron a las fases iniciales. Descubrió unos pocos “de gran éxito” y otros pocos considerados “fracasos totales”, la mayoría estaban en algún punto intermedio, con fuerte inclinación al extremo inferior de la escala.

La premisa básica ha sido que esos problemas no se pueden remediar con más consejos de expertos, ni con mejores asesores, ni gerentes más comprometidos. **La fuente de los problemas está en nuestras maneras más**

**fundamentales de pensar, si estás no cambian, cualquier nuevo aporte acabará por producir los mismos tipos improductivos de acción**

Para entender porque sostener un cambio significativo es tan difícil que debemos pensar menos como gerentes y más como biólogos, ya que en la naturaleza todo crecimiento proviene de la interacción entre procesos impulsores y procesos limitantes. Cuando el crecimiento se detiene “prematuramente”, antes de que el organismo haya alcanzado su pleno potencial, ello se debe a que ha encontrado restricciones que se habrían podido evitar.

¿Qué nos enseña, pues, la biología, acerca del crecimiento y la muerte prematura de las iniciativas de cambio organizacional?

En primer lugar sugiere que la mayoría de las estrategias de liderazgo están de antemano condenadas al fracaso. Lo siguiente que sugiere es que los líderes se deben concentrar sobre todo en entender los procesos limitantes capaces de retardar o detener el cambio.

El mundo biológico enseña que sostener el cambio implica entender los procesos impulsores de crecimiento, conocer qué se necesita para catalizarlos y atender a las limitaciones que impiden que el cambio ocurra.

Activar el compromiso que da auto-energía y la energía de las personas entorno a los cambios que les interesa profundamente ha sido la clave de muchos éxitos que se han logrado, pero nada en la naturaleza crece en ausencia de procesos limitantes y hemos prestado muy poca atención a estos procesos. Ésta es la razón por la cual muchas iniciativas de aprendizaje, lo mismo que muchas otras iniciativas de cambio, no logran al fin sostener el impulso.

Sostener cualquier proceso de cambio profundo requiere una modificación fundamental de nuestra manera de pensar. Necesitamos apreciar “la danza del cambio”, la inevitable interacción entre los procesos de crecimiento y los procesos limitantes. Como dice el biólogo chileno Humberto Maturana, premio

Nacional de Ciencias de Ecuador en 1994: “Todo movimiento está siendo inhibido a medida que ocurre”. Esto requiere que pensemos en el cambio sostenido en una forma más biológica y menos mecanicista. Requiere paciencia a la par que urgencia, requiere un real sentido de investigación, una curiosidad genuina sobre las fuerzas limitantes. Requiere ver cómo el cambio significativo siempre empieza localmente y cómo crece con el tiempo. Y requiere reconocer la diversidad de personas que desempeñan papeles en sostener el cambio, personas que son líderes.





### **3.10. EVALUACIÓN ACREDITACIÓN**

El Diccionario de la Real Academia Española da dos definiciones de la voz evaluación: “1. Señalar el valor de una cosa. 2. Estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa”.

Para construir nuevas realidades es indispensable considerar el devenir, porque el pasado tiene significación en el presente y los dos son factores importantes a la hora de construir futuros. Consecuente con esta forma de pensamiento el autor de esta tesis considera necesario describir, aunque de manera muy sintética algunos acontecimientos que han configurado la historia de la evaluación

#### **3.10.1. Descubriendo los caminos de la evaluación en su contexto histórico**

La evaluación está presente en la vida de los seres humanos desde siempre. Se evalúa en diferentes escenarios y para responder a situaciones cotidianas de diferente naturaleza. Se evalúa la ropa que se usará, el tipo de desayuno, el medio de transporte, el programa de noticias, la televisión, la persona con la que se compartirá la vida, el coche, la casa, la universidad, la carrera, por señalar solamente unos cuantos ejemplos. Hay un criterio que subyace en todas estas evaluaciones: la comparación en relación con un concepto extremadamente subjetivo; calidad

Se sitúa a la evaluación, desde una percepción más formal en el contexto de la cultura china y en relación con la función pública para seleccionar funcionarios.

Los antiguos griegos en sus enseñanzas de la Filosofía, a través del interrogatorio, los diálogos o las exposiciones argumentados pretendían evaluar si los estudiantes progresaban en sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de sus potencialidades.

Sin argumentos suficientes se menciona a Tolomeo, reconocido más por sus aportes a la astrología, de que en su *Tetra Biblos* se refiere a la evaluación.

Marco Tulio Cicerón es nombrado también como un latino que utilizaba la evaluación.

En la edad media, se evalúan los conocimientos en las Universidades a través de exámenes. Especial referencia se hace a los exámenes orales

De manera más sistemática se describen cinco épocas para caracterizar el desarrollo histórico o evolución de la evaluación, siempre poniendo como referente a Ralph Tyler (1930). Esas épocas son:

- Época anterior a Ralph Tyler (1930)
- Época de Tyler (1930-1945)
- Época de la inocencia (1946-19569)
- Época del realismo (1958-1972)
- Época de la profesionalización (1973 en adelante)

La primera época está caracterizada por la medición, como consecuencia de enfocar la ciencia desde un enfoque positivista propio de la Ciencia Naturales y Matemáticas. Solo lo medible y observable puede considerarse como científico. Se pone especial énfasis en los test estandarizados.

G.Cuba y L.S. Lincoln, en *Fourth Generation of Evaluation* (1989), se refirieron a esta etapa de la historia de la evaluación como la primera generación, por lo que la denominaron “generación de la medida”

Evaluación y medición eran conceptos virtualmente intercambiables. Incluso el uso del término “evaluación” era poco frecuente, solía colocarse en primer término “medición y evaluación”

En la segunda época prima la figura de Tyler considerado el padre de la evaluación educativa. Propone un modelo de evaluación centrado en objetivos operativos medibles y observables. Se incorpora por primera ocasión el término

evaluación educativa en el currículo escolar, es en la década de los años treinta. Su modelo de evaluación se puso en práctica, cuando le encargaron dirigir la parte de investigación del Eight-Year Study, concebido para analizar la efectividad de los nuevos currículos y metodología que se estaban ensayando en treinta escuelas de los Estados Unidos.

La propuesta evaluativa positivista de Tyler (1942-1949), basada en la medición, es bastante similar a la evaluación que se deriva del modelo pedagógico conductista, pues ambos se centran en los resultados observables y mensurables y es la responsable de la obsesión de los educadores en la segunda mitad del siglo XX por lograr que los objetivos curriculares coincidieran exactamente con los resultados de la enseñanza

Se trataba, en palabras de los ya mencionados, Guba y Lincoln de la “segunda generación de la evaluación en su desarrollo histórico”

Los aportes más importantes de Tyler están relacionados con la consecución de los objetivos operativos y en la retroalimentación para mejorar los procesos que conducen al logro de los objetivos.

En la tercera época se produce un prolongado letargo en investigaciones y desarrollo conceptual de la evaluación letargo que algunos atribuyen a la crisis de la posguerra mundial. Lo importante en ese contexto era poner en marcha los servicios educativos solamente.

La década de los años cincuenta no fue especialmente pródiga en investigaciones evaluativas, dado que la mayor preocupación de los ciudadanos se centró en olvidar la segunda guerra mundial y comenzar a recomponer todo aquello que esta barbarie descompuso. No se trataba de mejorar los servicios educativos, sino de ponerlos en marcha y desarrollarlos.

En la época del realismo ocurren algunos acontecimientos que desestabilizan la educación norteamericana como el lanzamiento del Sputnik, por parte de la Unión soviética. Esto obliga a que en Estados Unidos de Norteamérica se reflexione sobre la necesidad de que desde el estado y la

empresa privada se establezca procesos de evaluación del control de la calidad, se promuevan iniciativas para recuperar el liderazgo, se financien programas innovadores relativos a educación. Se consolidan los test estandarizados. Se afianzan nuevas taxonomías de objetivos como la de Bloom (1956), Mager (1962), Glaser (1965), Gagné (1971). Se introduce la necesidad de evaluar resultados esperados y no esperados.

Comienza a realizarse evaluaciones generalizadas de proyectos curriculares y se produce un auge de teorías y modelos de evaluación. Destacan los aportes de Cronbach, Scriven, Glaser.

Así Lee J. Cronbach, en 1963, publica un artículo en el que cuestiona la falta de relevancia y utilidad de las evaluaciones que se estaban realizando. Propone el diseño experimental para la investigación en evaluación y enfatiza en la necesidad de recoger información válida para mejorar los currículos escolares. Manifiesta, por otra parte, que hay que dedicar mayor atención al análisis de los resultados si se quiere mejorar las propuestas educativas

En el año 1967, el filósofo Michael Scriven asume la necesidad de correlacionar los requerimientos establecidos al inicio de un programa educativo que se propone con los procesos formativos y los resultados que se consiguen. Manifiesta que no basta verificar el grado de consecución de objetivos sino que hay que analizar la calidad de los mismos.

Los trabajos de Cronbach y Scriven sentaron las bases de la evaluación en su acepción moderna y el inicio de lo que Guba y Lincoln denominaron la “tercera generación evaluativa”

Merece destacarse también la propuesta de Robert E Stake (1967), el cual desde una perspectiva estadística propone que la evaluación debe fundamentarse en dos operaciones básicas: descripción y enjuiciamiento.

Entre los años 1967 y 1971 se genera uno de los modelos más utilizados en procesos de evaluación educativa, denominado CIPP (Context, Input, Process, Product) Daniel Stufflebean y Egon Guba, se constituyen en referentes de este

modelo. Se pone énfasis en que la evaluación es un proceso en el que se perfila, obtiene y facilita información útil para tomar decisiones que perfeccionen un programa educativo en todos sus aspectos.

Los modelos anteriormente citados han recibido fuertes críticas por su base racional-positivista. Estas críticas se sintetizan a continuación:

- Sólo se consideran los propósitos del grupo en el poder
- Los métodos utilizados son monistas y dogmáticos
- Los comportamientos observables son reducidos a indicadores que no reflejan su complejidad y riqueza
- Plantean una visión teórica de la realidad

Estos modelos se trasladan a otros contextos sin ningún tipo de análisis. Es así como en las décadas de 1960 y 1970, irrumpen en América Latina los modelos y estudios evaluativos institucionales con el apoyo conceptual de la teoría de sistemas, con representantes reconocidos como Parsons, Suchman, Scriven, Kaufman, Optner, Stufflebeam y otros.

- Parsons (1968), autor de la teoría sociológica de los sistemas de equilibrio bajo un enfoque estructural-funcionalista, en el que todas las partes e instituciones, que interactúan, tienen por función mantener el orden social
- Suchman (1967) define la investigación evaluativa como el proceso que determina el éxito en el logro de objetivos de un programa social
- Scriven (1967) realiza la distinción, que se analizó en párrafos anteriores, entre evaluación sumativa y evaluación formativa del currículo, según fuera realizada sobre el resultado final por un evaluador externo o durante el proceso por un evaluador interno al sistema.
- Optner (1968) Aplica la teoría y el análisis de sistemas en la solución de problemas en las empresas industriales; sin embargo, su método influyó en los estudios evaluativos de la educación en América latina.
- Kaufman (1973) contribuyó a demostrar cómo se aplicaba técnicamente el análisis de sistemas en la planeación educativa.

- Stufflebeam (1971) Tiene el mérito de haber organizado el enfoque de sistemas como procesamiento de información objetiva interna y contextual para la toma de decisiones institucionales de cambio y transformación.

A partir de 1973 la evaluación adquiere mucha importancia a la hora de realizar proyectos educativos o curriculares. La época de profesionalización de la evaluación educativa ha llegado.

Esta época es particularmente pródiga en la generación de teorías y modelos, a partir de la consolidación de la investigación en evaluación. Se advierte el apareamiento de revistas especializadas en evaluación educativa. Las universidades le ponen mayor atención a la temática y generan cursos especializados en evaluación. Aparecen modelos que enfatizan en la calidad más que en la cantidad

Un acontecimiento histórico a destacar es la creación de asociaciones profesionales (1981) como el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Se destaca la intencionalidad de homogeneizar las normas para la evaluación e intentar que se aproximen posturas científicas, a través de la promoción de la investigación evaluativa con el fin de lograr el máximo desarrollo profesional.

Como se mencionó anteriormente, a partir de 1973, surgen una serie de alternativas a los modelos cuantitativos. Se trata de profundizar en análisis de otro tipo, los cualitativos, que concentran el esfuerzo de la evaluación no únicamente en los resultados, sino fundamentalmente en los procesos educativos y en cómo son percibidos por los actores sociales involucrados.

Es interesante advertir en esta época, la proliferación de modelos y procedimientos de corte antropológico, periodístico. Evidenciar que la etnometodología y otras metodologías derivadas de ella encuentran su espacio y que lo mismo ocurre con las metodologías “naturalistas”, las de adscripción cultural interpretativa y las socio críticas.

### **3.10.2. Modelos CULTURAL-INTERPRETATIVOS**

Scriven (1973) señala la importancia de incluir como objeto de estudio la evaluación de los resultados no previstos en la planificación. La escuela de orientación cualitativa vinculada a la Universidad de Stanford impulsa el modelo de E.W. Eisner (1986) conocido como de “crítica artística”, en el que, el evaluador es un experto en educación que interpreta aquello que observa tal y como sucede en un medio cultural saturado de significados.

### **3.10.3. Modelo de “evaluación iluminativa”**

En 1972, M. Parlett y D. Hamilton propugnaron un modelo que denominaron de “Evaluación iluminativa”. Este modelo se centra en el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar al interior de las aulas. Estos procesos, a criterio de los autores señalados son vivos y cambiantes, y en consecuencia la evaluación será efectiva si es que se toma como punto de partida la familiarización intensiva con los problemas que ocurren en las aulas. Como los problemas se manifiestan de manera continua, el diseño de la evaluación tiene que ser progresivo.

### **3.10.4. Modelo de evaluación respondiente**

R.E. Stake, (1975) concibe la necesidad de profundizar en el análisis de los problemas y a las cuestiones reales que afectan a los alumnos y al profesorado cuando desarrollan un programa educativo determinado, centrado en el sujeto para “responder” efectivamente frente a ellos, por eso a este modelo se le conoce como el de la evaluación “respondiente” y es conocido también como el modelo de la figura. El modelo propone dos matrices de datos que permitan obtener descripciones y juicios en relación a los problemas investigados.

La etapa a la que se hace referencia consolida la evaluación como un ámbito específico de investigación: la investigación evaluativa. Se presenta en este contexto un debate muy interesante entre el modelo científico lógico-positivista propio de las Ciencias Naturales, centrado en la explicación, y el que

hace hincapié en la comprensión-interpretación de la evaluación desde un enfoque más ligado a las Ciencias Sociales

### **3.10.5. La cuarta generación evaluativa**

A partir de 1990 tuvo lugar un nuevo momento del desarrollo evaluativo. Algunos autores, como Guba y Lincoln, consideraron que el paradigma que resolvería la pluralidad existente sería el constructivista-respondiente, al integrar el enfoque respondiente de R. E. Stake y el paradigma constructivista.

Se ha caracterizado a esta generación explicitando que los procesos evaluativos son: Sociopolíticos, Participativos, de Enseñanza-aprendizaje, Continuos, Recursivos, Divergentes, Emergentes, Con resultados impredecibles, Que crea realidad.

La evaluación, de acuerdo al pensamiento de los autores señalados, consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución.

Constituye un acontecimiento de enorme trascendencia para el autor de esta tesis el aparecimiento del término metaevaluación a partir de los estudios de Scriven (1974) y Stufflebean, (1987). La metaevaluación se analiza como un medio para garantizar la calidad de las evaluaciones.

### **3.10.6. Elementos conceptuales en el campo de la evaluación**

Según De Alba Alicia (1991), la evaluación en cuanto a concepción y práctica es un tópico muy controvertido sobre el cual se ha escrito mucho en los últimos años, tanto en el plano internacional como en Latinoamérica.

La inquietud fundamental en este sentido se centra tanto en la superación del carácter técnico que se le ha querido imprimir a este campo a lo largo de más de medio siglo, y la colocación en su lugar de la afirmación de su necesario sustento teórico, como en enfatizar el carácter axiológico de la evaluación y sus implicaciones en cuanto a dimensiones: política, ideológica,



cultural y social. Y por tanto, se centra en la superación de la visión que reduce el problema de la evaluación a un problema de comprensión sólo teórica.

### **3.10.7. Comprensión-valoración: hacia la construcción de una teoría de la evaluación.**

En el ámbito de lo humano-social, y por tanto en el educativo, la evaluación es un proceso complejo de reflexión, análisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce y valora:

- El origen y desarrollo de un proceso o situación social;
- Su conformación estructural, y
- La interrelación entre ambos aspectos, esto es, entre su estructura y su devenir

Dicho proceso permite a partir de interrelación de la comprensión (teórica) y del sustento axiológico (político, social e ideológico-cultural) apuntalar la importancia:

- De su consolidación, o
- De su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular.

En ambos casos tanto en sus aspectos estructurales-formales, como en los procesales prácticos, o en la interrelación entre ambos.

Se entiende como proceso de reflexión y análisis crítico a aquel que se encarga de trabajar sobre una situación, problemática o proceso social, a partir de concepciones y valoraciones iniciales que se van reformulando en el proceso mismo, esto es, desde una perspectiva hermenéutico-dialéctica. Y es en el mismo sentido que se habla de síntesis conceptual-valorativa como momento de cierre en el cual es posible la comprensión y la valoración.

Se sostiene por tanto que los elementos conceptuales constitutivos de la noción de evaluación son tanto la comprensión conceptual (teórica), como la valoración axiológica.

La comprensión conceptual implica llevar a cabo el análisis crítico desde una posición teórica que permita la comprensión de lo evaluado. Cuando se carece de este sustento teórico en el proceso de evaluación, se está ante un proceso de enjuiciamiento y no de evaluación, sin sustento, anclado sólo en el lugar de poder inherente al proceso mismo y al que lo realiza.

La valoración en el proceso de evaluación o el carácter axiológico de la evaluación es un elemento constitutivo, en la medida en que tanto en la tarea de análisis crítico como en la síntesis conceptual valorativa se están jugando múltiples valores, de distinta índole que va conformando el juicio que se realiza en la evaluación.

Este carácter axiológico de la evaluación apunta a la dimensión político-ideológica y cultural de todos los procesos histórico-sociales y al papel específico que juegan los evaluadores en cuanto a su responsabilidad en el proceso y el compromiso que tienen en él, de tal manera que soslayar este carácter de la evaluación implica, entre otras cuestiones, desconocer, deslegitimar o ignorar este compromiso.

Las ciencias sociales o humanas no sólo contienen valores, sino en gran medida se construyen a partir de éstos, es importante la diferenciación del carácter teórico y del carácter axiológico de la evaluación, en la medida en que, si bien se interrelacionan, el primero se refiere a la comprensión misma del proceso o situación social y el segundo al problema de la responsabilidad o compromiso de los evaluadores en la formulación de la valoración del juicio.

Con esta concepción se intenta una ruptura radical con aquellas posiciones que vinculan a la evaluación con la toma de decisiones, posiciones en las cuales el carácter axiológico o bien se ignora o niega o bien se asume como inherente al orden social dado y por tanto inamovible e incuestionable. El

énfasis en esta concepción se encuentra en la comprensión y la valoración, referida al origen y desarrollo de un proceso o situación educativa.

Cabe aclarar que si bien, se está conceptualizando a la evaluación como un proceso de reflexión y análisis crítico, tanto en los aspectos estructurales-formales como en su devenir, y a la interrelación entre ambos, los procesos de evaluación específicos tendrán que poner énfasis en algunos de ellos, de acuerdo con los motivos centrales que los originen sin que esto se tome como poco serio o falta de rigor.

### **3.10.8. El carácter axiológico de la evaluación**

El subrayar el carácter axiológico de la evaluación va dirigido a esclarecer las particularidades de la evaluación en cuanto a comprensión (teórica) y valoración (axiológica)

El carácter axiológico de la evaluación se refiere al conjunto de valores a partir de los cuales se analiza el objeto–sujeto a evaluar. Se refiere al compromiso que tiene la instancia evaluadora en el proceso.

El carácter axiológico de la evaluación se refiere también a la problemática del establecimiento del cuerpo valorativo en el proceso de la evaluación cuando menos en los siguientes tres sentidos:

- El referido a la revisión misma de los valores básicos o fundamentales (considerados casi como inamovibles);
- El referido a la valoración del sustento o los sustentos teóricos de la evaluación, y,
- El referido al compromiso mismo de la instancia evaluadora.



### **3.11. EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN**

La evaluación del impacto social de los proyectos educativos y de otro tipo, ha sido uno de los motores del desarrollo de la llamada investigación evaluativa “eficientista” y “cuantitativista”, instrumental, técnica, en la que juega un papel clave el análisis costo-beneficio.

Lo fundamental en la tarea evaluativa es la valoración fundamentada de una situación o proceso social, de un comportamiento. Mientras que lo fundamental en la tarea de investigación es la producción de nuevos conocimientos.

El sustento, validez, carácter y legitimación de una evaluación dependen de la concepción misma de evaluación y de la manera de enfrentar el problema de la construcción de la comprensión y la valoración.

Si no se tiene una comprensión, teórica, de aquello que se va a evaluar, ésta pierde legitimidad, porque se encuentra vinculada de manera exclusiva al lugar de poder desde el cual se evalúa.

En el caso en el que se lleva a cabo un proceso de evaluación a través de la interrelación entre comprensión y valoración, siempre se da una actividad de investigación, en la medida en que al realizar un análisis conceptual del objeto a evaluar y al construir una síntesis, tanto conceptual como teórica, sobre el mismo, se está produciendo un conocimiento nuevo sobre tal objeto evaluado

En síntesis, es posible concebir al campo de la evaluación, como investigación evaluativa, en la medida en que en toda tarea de evaluación se conjugan aspectos teóricos, vinculados con la valoración y el compromiso.

Sobre la educación Bachelard (1948) habla de estados en la formación de un espíritu científico, esto es, de diferentes grados y calidades del razonar, estados de pensamiento, estado de articulación concreto-abstracto, los cuales corresponden a diferentes tipos de conocimientos.

#### **3.11.1. Hacia una reconstrucción histórico-conceptual del campo de la evaluación educativa**

Bien influido por la Psicología científica (conductismo) y por la lógica de la administración del trabajo (taylorismo) la noción de evaluación del aprendizaje se centró por varias décadas en la medida de los resultados o producto final del proceso educativo.

El término autoevaluación se empezó a emplear para la evaluación del aprendizaje y fue cuestionado porque implicaba asumir ciertos riesgos en su empleo, si no había la suficiente formación teórica; es que se trasladaba la responsabilidad de valoración al propio sujeto-objeto de evaluación. La crítica se hizo extensiva al empleo de la autoevaluación en grupos operativos cuando éstos son conducidos por personas que no cuentan con la formación necesaria. Por otra parte resultaba fundamental tener clara la diferenciación conceptual entre evaluación, acreditación y calificación como teoría de grupos (Díaz Barriga, 1982 y Morán, 1981)

El concepto de evaluación es uno de los que se ha visto más afectado por las limitaciones del paradigma positivista, a juicio de A. Díaz Barriga (1982), porque se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos.

Hoy en día el campo de la evaluación no escapa a la conflictiva relación ciencias de la educación-campos específicos (conceptuales). Esto es, los diversos paradigmas teóricos, que conforman a la ciencias de la educación y a los saberes educativos, atraviesan al campo de la evaluación ya sea que se trate de la evaluación del aprendizaje, de la evaluación de los docentes, de la evaluación de los programas escolares, de la evaluación curricular, de la autoevaluación institucional, o de cualquier otro objeto de evaluación.

De tal manera que de acuerdo con la formación específica de los evaluadores y las condiciones y exigencias del contexto a evaluar, encontramos tendencias distintas y opuestas, en donde los paradigmas teóricos juegan un papel importante. Tal es el caso de los modelos o propuestas de evaluación que privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos

en contraposición a aquellos que manejan metodologías cualitativas y privilegian los aspectos teóricos y axiológicos de la evaluación.

### **3.11.2. Principales tendencias en la evaluación educativa**

Cuando uno se aproxima al campo de la evaluación educativa encuentra que, dentro del mismo, se desarrolla una polémica donde los diversos protagonistas conservan una unidad conceptual frente a un caos teórico-técnico

Una somera revisión de las propuestas de evaluación elaboradas a partir de los años setenta permite afirmar que sus desarrollos obedecen a:

- Una unidad conceptual que deriva sus planteamientos del campo de la administración científica, en una búsqueda por incrementar la producción y,
- La búsqueda de modelos y estrategias de evaluación que responden a una lógica que acepta como conocimiento sólo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

La evaluación de un plan de estudios se pretenda efectuar desde perspectivas estadísticas o experimentales y, como consecuencia, descuidan la construcción del objeto y magnifican el valor de la técnica.

La ausencia de la construcción del objeto de estudio lleva a que se obtenga información que no puede ser construida, por tanto significada. Esto dificulta toda comprensión de un fenómeno.

### **3.11.3. La medición y cuantificación**

Desde la concepción positivista la cientificidad de la evaluación viene dada por el empleo riguroso del modelo estadístico lo que impide acceder a la comprensión de los procesos educativos.

El número tiene una relación arbitraria e independiente con el objeto del cual pretende dar cuenta (un proceso de aprendizaje). Prima la lógica de uso de la técnica costo-beneficio para la evaluación educativa

#### **3.11.4. La toma de decisiones**

Para algunos autores, el valor de la evaluación sólo reside en la utilización de la información que aporta para la toma de decisiones, confunde verdad con utilidad, se niega que la función de la evaluación sea tratar de conocer o explicar lo que sucede en educación.

La información para la emisión del juicio evaluativo solamente se apoya en elementos de los cuales se puede derivar una utilidad, al servicio de la decisión.

#### **3.11.5. Evaluación de productos versus evaluación de procesos**

Quienes han puesto énfasis en la primera perspectiva, productos, consideran como eje de la evaluación la determinación de objetivos y metas. En esta perspectiva se plantea confrontar los resultados de una acción educativa con las metas, establecidas. A través de este concepto aparece en la escuela la idea de estándares de producción. Una pedagogía pragmática sólo se conforma con aquello que de manera inmediata puede corroborar.

Por otro lado, la evaluación de procesos pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de las metas pre-establecidas.

Esta idea se traduce como evaluación continua o evaluación permanente. La evaluación formativa sólo podrá constituirse en un campo metodológico alternativo cuando, en un enfrentamiento epistemológico, se busque destacar los aspectos cualitativos de una situación educativa.

#### **3.11.6. Objeto de la evaluación**



El objeto de la evaluación es la comprensión y explicación de una situación educativa, el interés que orienta el acto cognitivo está definido por la necesidad de la comprensión de un fenómeno en relación a la diferencia entre explicar y comprender.

La comprensión es un elemento indispensable para entender la totalidad del fenómeno. La comprensión no lleva a la acción, lleva a la visión de totalidad, es por tanto desde lo social de donde se entiende lo pedagógico.

### **3.11.7. Elementos básicos para la realización de una evaluación fundamentada**

El campo de la evaluación está en crisis señala A. Díaz Barriga (1986) y la crisis se produce por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual y postula la necesidad de proponer orientaciones para los procesos evaluativos que implican tres aspectos:

- Necesidad de la formulación de un marco teórico para efectuar evaluaciones
- Advertir la dificultad para captar hechos y situaciones que ocurren en toda situación educativa en un doble escenario: el histórico-social y el de la subjetividad.
- Analizar el problema metodológico desde una perspectiva de totalidad.

### **3.11.8. Investigación evaluativa y curricular**

Según Rafael Flórez Ochoa, en su obra Investigación Educativa y Pedagógica (2001), la investigación evaluativa es un tipo de investigación aplicada al diagnóstico y pronóstico de un programa educativo en marcha, concepto valorativo del funcionamiento y calidad de los resultados, comparando sus condiciones iniciales y sus objetivos con los logros alcanzados.

Formular estrategias y modelos de intervención para resolver problemas reales de desempeño de un programa en la búsqueda de ciertas metas. La

investigación evaluativa no sólo describe condiciones, procesos y resultados, sino que realiza comparaciones entre el estado actual y el estado propuesto de un mismo programa o entre dos programas educativos o dos sistemas educativos diferentes.

### **3.12. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Para el autor de esta tesis se concibe a la evaluación educativa como un proceso de investigación participativa permanente, asumida desde una perspectiva holística, orientada por marcos ideológicos, metodológicos y técnicos a fin de interpretar y comprender la realidad educativa y a emitir juicios de valor sobre la misma. Contribuye, además, a la toma de decisiones fundamentada y orientada al mejoramiento continuo de la calidad de los servicios educativos.

La evaluación institucional adquiere su verdadero sentido e importancia si es integral, esto es, si abarca a todo el conjunto de factores significativos que inciden en la vida de la Institución educativa. Se desnaturaliza si se pretende dirigirla solamente a uno de los componentes de la estructura institucional.

Es necesario señalar que las personas involucradas en el proceso, se asumen como evaluadores y evaluados; de lo cual se concluye, que la evaluación no puede ser entendida como un ejercicio mecánico de administración, una justificación formalista de decisiones tomadas a priori o peor aún, como procedimientos de control sorpresivo con fines inquisitoriales. (Naranjo, 2008).

Se comparte el criterio de Juan Manuel Álvarez Méndez (1993) cuando manifiesta que se entiende a la evaluación como un proceso complejo, en el que confluyen intereses, intenciones, valores, ideologías, expectativas, exigencias y principios individuales y grupales, distintos y contrapuestos, pero hay que negociar y aunar en orden a lograr unas metas comunes.

En el proyecto docente de Tecnología educativa de un distinguido profesor de la Universidad Complutense de Madrid, Evaristo Nafría López (1996), se establece que para caracterizar la concepción de evaluación se debe cumplir con las cuatro condiciones básicas, señaladas por Stufflebean y Shinkfiel:

- Ser útil, porque implica analizar los aspectos positivos y negativos del proyecto educativo.

- Ser factible, porque los procedimientos evaluativos pueden llevarse a la práctica
- Ser ética, en el sentido de ser justa y transparente como acción social que es.
- Ser exacta, porque describe con claridad el objeto de evaluación en su contexto.

En una obra denominada “La evaluación como aprendizaje” Miguel Ángel Santos Guerra, invita a reflexionar sobre el sentido de la evaluación cuando manifiesta:

“Me preocupa sobre todo, entender la evaluación como un camino para el aprendizaje. Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a entender lo que sucede y por qué, y nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica” (2014: 11)

En la continuación de su pensamiento expresa que es imposible aislar a la evaluación de sus dimensiones éticas, políticas y sociales.

El autor citado introduce principios generales de la evaluación que se describen de manera muy somera:

- La evaluación es un fenómeno de carácter moral porque se interesa en la reflexión sobre el conocimiento a qué valores y personas sirve, más allá de los procesos técnicos
- La evaluación debe ser entendida como un proceso continuo y permanente
- La evaluación necesita de la participación de los actores sociales que intervienen en el proceso
- La evaluación debe ser holística para interpretar y comprender los procesos, más allá de los resultados
- Se debe llenar de significación al término evaluación para hablar el mismo lenguaje y con las mismas comprensiones.

- El rigor de los procesos evaluativos se incrementa cuando se utilizan diversos instrumentos
- La evaluación descubre los valores que están detrás de las concepciones
- La evaluación debe ser integral e integradora
- Hay que formar a los docentes en evaluación
- La evaluación tiene que servir para el aprendizaje
- Es importante hacer metaevaluaciones
- La evaluación implica a todos y es para todos



### **3.13. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU, 1997), establece que la evaluación institucional es un proceso complejo para cumplir con la misión de la Universidad en términos de compromiso y mejoramiento de la calidad.

La evaluación institucional se define, habitualmente, como un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continua como garantía de la calidad de la institución, señala la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQSUC, 2000). Trata de ser un mecanismo de progreso nacional, de mejora de la unidad evaluada, de rendición de cuentas y de participación de la comunidad educativa en la gestión de la mejora de la calidad.

La Universidad Católica de Argentina (UCA, 2011) establece que la evaluación institucional es un proceso a través del cual se analizan las características y desarrollos de una universidad en el marco de su misión y objetivos, con el fin de alcanzar un mejoramiento de la calidad.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2015) manifiesta que se entiende por evaluación institucional al proceso que genera resultados a corto y mediano plazo, cuyo sentido es emitir juicios de valor, documentados e informados, con base en mediciones, análisis, diagnósticos y estudios, útiles para la toma de decisiones. Se rescata el carácter estratégico de la evaluación como un instrumento al servicio de la planeación y formulación de decisiones institucionales

En una obra que lleva por título: “La evaluación de la calidad en la educación superior”, Sebastián Rodríguez Espinar (2014) pregunta sobre el por qué y para qué de la evaluación institucional. Señala que sin evaluación no es posible progresar racionalmente. Se reseñan a continuación algunos argumentos descritos por el autor del libro que pueden ser generalizados para cualquier contexto:

- Los países del mundo exigen en la actualidad a las universidades una mayor aportación al desarrollo nacional a través de la formación de talento humano cualificado.
- La Sociedad del Conocimiento y la Globalización demandan de formación de profesionales de calidad para desempeñarse en diferentes países del mundo.
- El conocimiento es considerado un bien público y por tanto las universidades generadoras de conocimiento a través de la investigación deben evidenciar la calidad de su acción y gestión
- Los usuarios de los sistemas educativos demandan conocer sobre la calidad de sus universidades
- Las universidades deben garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas
- La autonomía universitaria es un factor clave en la mejora de la calidad y la evaluación es la vía para asegurar el cumplimiento de esa responsabilidad.

#### **3.13.1.1. Evaluación interna y evaluación externa**

La evaluación institucional requiere de procesos de evaluación internos o de autoevaluación y de procesos de evaluación externos. De alguna manera los procesos señalados están integrados entre sí.

La evaluación interna constituye según Joan Mateo (2000) una estrategia de autorregulación absolutamente necesaria para la generación de compromiso entre el centro y su propia búsqueda de calidad y, es un elemento clave de desarrollo institucional.

Para el autor de esta tesis la autoevaluación es rica en contenidos, porque permite **“mirarse desde dentro”**, mediante análisis crítico-propositivos de carácter participativo, de auto-reflexión y auto-regulación, desde un compromiso ético; de cumplimiento de la responsabilidad social, de apropiación de la misión institucional, de asumir la calidad como una forma de vida, de consolidar la investigación evaluativa al interior de los campus universitarios.



Es importante señalar que para el autor de esta tesis, es necesaria la evaluación externa si se quiere incrementar la sostenibilidad institucional, en la medida que signifique; credibilidad, confianza de la sociedad de que se está cumpliendo con la misión y visión institucionales. Los referentes externos, entre ellos los requerimientos de calidad, que provienen de la sociedad, contribuyen a retroalimentar el sistema en perspectiva de mejoramiento continuo y limitan la subjetividad de un análisis exclusivamente interno.

La realidad actual es que los procesos de acreditación externa y de autogestión interna están siendo superados por la evaluación institucional según J Mateo, citado anteriormente, porque genera espacios para establecer relaciones sistémicas entre la evaluación interna y externa, que mejoran la comprensión de la realidad educativa y contribuyen a la gestión de la calidad.

Con un título muy sugestivo; “La evaluación de los centros educativos o la trampa de las mil caras, en el libro: “La evaluación como aprendizaje” se enfrenta el problema de la evaluación institucional, reiterando que “la evaluación es un proceso de naturaleza ética y política que frecuentemente se disfraza de apariencia técnica y científica” (Santos Guerra, 2014: 23)

En la continuación de sus reflexiones el mismo autor sostiene que la evaluación de una institución no garantiza por sí misma la calidad que tiene, y de que es preciso saber de qué tipo de evaluación se habla y cuáles son las finalidades que se pretende alcanzar.

Por otra parte, manifiesta que al plantear la evaluación de una institución, es indispensable conocer a fondo la estructura de la misma, los objetivos, los principios rectores, la historia que la ha condicionado, la organización, los campos de acción, las dinámicas internas que la caracterizan y el contexto en el que se enmarca.

Una reflexión obligada es: ¿Se evalúan las instituciones solo para cumplir con la Ley? ¿Se conoce a profundidad el significado de una evaluación institucional en el contexto social? ¿Se sabe hacerlo? ¿Se pretende mejorar o

controlar? ¿Han participado los actores sociales de los procesos educativos en la definición de la misma? ¿Prima la lógica del poder o se intenta potenciar el desarrollo holístico de las instituciones? ¿Se privilegian enfoques cualitativos o cuantitativos?

Estos y otros interrogantes reafirman la convicción de que la evaluación institucional no es un fenómeno meramente técnico, sino político. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros.

A propósito de la naturaleza política y ética de la evaluación, conviene recordar dos pensamientos de un distinguido profesor de la Universidad Complutense de Madrid, como es Juan Manuel Álvarez Méndez (1995) quien señala que la evaluación en la escuela cumple una función ideológica del Estado y además que el discurso político sobre la educación, en el que incluye la evaluación, transforma lo que debe ser prioritariamente una cuestión moral en un rompecabezas técnico hasta hacerlo administrativamente viable

### **3.14. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En el siglo XXI la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones de educación superior se ha convertido en un tema prioritario en numerosos países del mundo; Se habla de construir sistemas de educación de calidad, de aseguramiento de la calidad, de búsqueda de la calidad, de marcos de referencia comunes de gestión de calidad en el contexto internacional, de estándares de calidad, de rankings de universidades por la calidad.

La Comisión Sueca de Enseñanza Superior al referirse a la necesidad de instaurar la evaluación externa como factor de mejoramiento de la Educación Superior manifiesta:

“Una evaluación continua debe instalarse en el seno de las instituciones, pero se reconoce el mérito de una ocasional evaluación externa como medio de garantizar a la sociedad que las instituciones están ejecutando satisfactoriamente sus responsabilidades” (Citado por Sebastián Rodríguez, 2014: 51).

Coincido con el pensamiento de muchos que con razón sostienen que el sistema universitario es parte del sistema educativo nacional y no puede construirse sin tomar en cuenta el proyecto de país que la sociedad demanda. En este contexto se debe evaluar si las instituciones de Educación Superior están respondiendo a los requerimientos de la sociedad.

El problema de la evaluación, habíamos señalado en párrafos anteriores, tiene naturaleza ética y por lo tanto requiere que se emitan juicios de valor sobre la pertinencia y el cumplimiento de la misión de la universidad, no solamente desde dentro de la institución, sino también desde fuera de ella.

Frente al planteamiento de que la evaluación externa vulnera la autonomía universitaria, el autor de esta tesis sostiene de que es la sociedad la que confiere sostenibilidad a una universidad, ella le crea y ella la extingue, cuando no cumple en términos de pertinencia y calidad con su misión y visión y, por tanto, necesita saber sobre el cumplimiento de sus actividades sustantivas

como investigación, docencia y aprendizaje de calidad, vinculación con la colectividad y difusión de la cultura

La articulación entre autonomía universitaria con la responsabilidad social encuentra en la evaluación de la calidad el medio más adecuado para equilibrar y armonizar este binomio. (Bricall, 2000)

Sin embargo es muy importante señalar que es fundamental tomar en consideración las características sociales, culturales, económicas, políticas, de desarrollo científico y tecnológico, del contexto en el diseño de un sistema de evaluación de las instituciones de Educación Superior e insistir en el desajuste estructural que se produce cuando se adoptan modelos de evaluación importados que no responden a realidades concretas.

Por otra parte, merece especial atención la transparencia asociada a los procesos evaluativos en todas sus fases; diseño, socialización, implementación, aplicación, elaboración de informes, comunicación de resultados, los mismos que deben generar la toma de conciencia en la mejora, potenciar fortalezas internas, disminuir debilidades, innovar, inducir a la transformación de realidades educativas y avanzar en la consecución de objetivos de equidad.

Indudablemente los sistemas de aseguramiento de la calidad se constituyen en instrumentos poderosos para provocar cambios profundos en las instituciones.

### 3.15. META-EVALUACIÓN

Uno de los conceptos claves a criterio del autor de esta tesis es el de metaevaluación y tiene como propósito; interpretar y comprender el modelo de evaluación-acreditación implementado en Ecuador por el CEAACES, para contribuir a su mejora desde un enfoque propositivo.

En un artículo elaborado por Luis Fernando Díaz (2001) se establece que hay escasez de referencias sobre metaevaluación y que la debilidad de la teoría y la carencia de modelos desarrollados para tal fin, son evidentes.

El autor mencionado en el párrafo anterior cita a Ester García Sánchez (2005) cuando señala que las meta evaluaciones más significativas que se habían realizado hasta ese momento no eran otra cosa que la aplicación de modelos teóricos elaborados para la realización de evaluaciones.

Cuando se habla de metaevaluación se tiene que mencionar necesariamente a autores como; Michel Scriven (1969-1991), a Daniel Stufflebeam (1975), a Stufflebean y Shinkfield (2001), a Ernest House (1994), a Schwandt y Halpern (1988), por citar algunos ejemplos.

En el contexto histórico de la evaluación se atribuye a Michael Scriven (1969), la paternidad del nombre, aunque es a partir de 1991 cuando desarrolla la temática de manera más elaborada. Éste autor define a la metaevaluación como:

“La evaluación de las evaluaciones, indirectamente la evaluación de los evaluadores y representa una responsabilidad ética y científica cuando está de por medio el bienestar de otros. Puede y debe hacerse en primer lugar por un evaluador de su propio trabajo; no obstante que la credibilidad puede ser pobre, los resultados son considerados como un plus de la validación del proceso. Aun cuando los resultados de la autoevaluación no son confiables, es deseable el uso de evaluadores independientes para realizar la metaevaluación” (citado por SCICEVAES, 2005: 4).

Para Stufflebean (1997) la metaevaluación es el proceso que permite asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar o enfrentarse a las prácticas ilegales y a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y permitir una mayor comprensión de la propia evaluación

Otros autores Stufflebean (1981, 1987) y Scriven (1969, 1991) reseñados en el “Diccionario crítico de Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, a partir de un trabajo de Ester García Sánchez de la Universidad Carlos III de Madrid, manifiestan que; la metaevaluación ha sido y es considerada como aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación. La evaluación se convierte de esta forma, en el objeto de estudio del meta-evaluador.

La metaevaluación es la evaluación de la evaluación (Cook & Gruder, 1978; Scriven, 1974), y las recomendaciones de cuando hacerla varían desde hacerlas después de cada evaluación hasta hacerlas periódicamente. La metaevaluación se puede aplicar en cualquier momento de la evaluación, desde la planificación de la misma y los métodos, hasta una evaluación completa que requiera la opinión de evaluadores externos (William Shadish, 1998).

El objetivo de la metaevaluación es asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar enfrentarse a las prácticas ilegales y a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el perfeccionamiento de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa

En un artículo muy valioso sobre la metaevaluación y su método Luis Fernando Díaz (2001) manifiesta que una presentación formal del tema de la metaevaluación se encuentra en el “*Evaluation Thesaurus*” de Scriven (1991) en el que se analiza la posibilidad de realizar metaevaluaciones de tipo formativo como sumativo, se avanza en la reflexión crítica acerca de que es un imperativo profesional realizar metaevaluaciones y que el asumir responsabilidades frente a resultados es una exigencia de cualquier actividad

humana y mucho más de la evaluación. Se impone por tanto una evaluación de la evaluación.

El autor del artículo señalado cuestiona considerar como verdadera únicamente a la evaluación terminal, la metodología y la utilización de instrumentos de corte eficientista como las listas de comprobación o *Checklist* únicamente.

Se considera que es oportuno mencionar algunos conceptos de evaluación más que merecen destacarse:

Para Scriven (1991) la evaluación es una fase terminal del trabajo o proyecto de evaluación, en este sentido lo importante es definir el conjunto de actividades para elaborar listas de comprobación, y su aplicación a un caso específico, para con base en ellas, formular juicios de valor de los resultados.

Desde otra perspectiva la evaluación se concibe como un proceso social complejo de carácter axiológico, ideológico y epistemológico, que pretende dar sentido y explicar el significado de las actividades reconocidas como de evaluación.

Se entiende, también a la metaevaluación como la identificación de la naturaleza de la evaluación misma, para volverla accesible a la comprensión de los especialistas como a los que están familiarizados con la práctica cotidiana.

Más ligada a procesos de búsqueda, se define a la metaevaluación como la investigación que pretende valorar la calidad de la metodología de evaluación empleada y, en definitiva, valorar las consecuencias de la aplicación de esa metodología.

La metaevaluación es el proceso de valoración de la calidad con que se desarrolló la evaluación que está sometida a análisis, y a la suficiencia del sistema de evaluación en cuestión. No se trata simplemente de advertir fortalezas y debilidades, sino comprender los principios que la sustentan como:

pertinencia, equidad, participación y su influencia en el mejoramiento de los procesos de aseguramiento de la calidad.

La metaevaluación debe ser vista como un proceso de comprensión e interpretación de la evaluación de la calidad del propio sistema de evaluación.

La metaevaluación no es una teoría alternativa de la evaluación, sino que trasciende a la evaluación por el número de variables que implica y que están relacionadas con las construcciones humanas y sociales para comprender la misma evaluación

La metaevaluación es un proceso social complejo de aprendizaje.

La metaevaluación, o proceso de evaluación de las evaluaciones, permite preguntarse sobre la necesidad de aprender de ella, si realmente contribuye a la mejora, sobre el rigor que la ha caracterizado y desde qué enfoque, sobre si es posible la transferencia, si estuvo presente la dimensión ética. (Santos Guerra, 2014)

La epistemología de la metaevaluación, según el autor señalado en el párrafo anterior muestra las siguientes características:

- Comprensión e interpretación de la evaluación
- Búsqueda de comprensión ética y política
- Trasciende los resultados
- Se la asume desde una perspectiva de totalidad
- Implica retroalimentación y aprendizaje

#### **3.15.1. Enfoques de la metaevaluación:**

Básicamente, se advierten tres enfoques en el análisis de la metaevaluación:

- **Cuantitativo**, influenciado por la corriente filosófica positivista, que pone énfasis en la aplicación de la metodología experimental. Se manifiesta que los procesos de metaevaluación deben ser más técnicos y



estadísticos que narrativos y retóricos (Glass, 1976, citado por Díaz, 2005.)

- **Cualitativos:** que caracterizan a la metaevaluación desde una perspectiva axiológica, ideológica, epistemológica, se busca la comprensión e interpretación de la evaluación, se la asume desde una perspectiva holística. Privilegia los métodos cualitativos
- **Combinados:** que buscan la utilización de métodos mixtos para complementar el método cuantitativo y el cualitativo.

### 3.15.2. Tipos de Metaevaluación:

Para referirnos a esta temática acudimos al pensamiento de una distinguida profesora de la Universidad Complutense de Madrid: María Bustelo (2014), quien menciona cuatro tipos de metaevaluación, de acuerdo a aspectos específicos:

- **Metaevaluación Formativa;** cuando se propone utilizarla como instrumento de cambio durante el proceso mismo de la evaluación. Se pretende mejorar el diseño y la ejecución y utilizarla como factor, que provoca aprendizajes.
- **Metaevaluación Sumativa;** cuando el análisis se refiere a los resultados de la evaluación

Por otra parte cuando se analizan las fases del proceso de la metaevaluación puede referirse al diseño, para mejorarlo, al proceso para superar dificultades, a los resultados para comprender todo el proceso.

Considerando al agente que realiza la metaevaluación puede ser: una metaevaluación interna o externa. Por otro lado de acuerdo al momento:

- Ex-ante, antes de la implementación del proceso
- Durante el proceso,
- Ex-post: una vez que concluyó el proceso

- De impacto: Luego de un tiempo de haber concluido la metaevaluación para conocer si efectivamente contribuyó al mejoramiento de la evaluación.

Para concluir el autor de esta tesis considera necesario realizar las siguientes reflexiones que reflejan su concepción de metaevaluación:

- Debe ser analizada desde una perspectiva holística.
- Se concibe como un proceso de investigación predominantemente cualitativo.
- Requiere de la participación de los actores sociales involucrados, como protagonistas de la reflexión crítico-propositiva
- Se pretende encontrar comprensiones-interpretaciones de la evaluación en contextos socioeconómicos y culturales específicos
- La metaevaluación está influida por valores que es necesario explicitar
- Es un proceso social complejo, por tanto tiene que analizar las múltiples dimensiones de la realidad de la evaluación
- Se puede realizar metaevaluaciones del diseño, la implementación, los resultados, la comunicación de resultados, el aporte a la mejora de la evaluación y de la calidad de la educación.
- Puede constituirse en un poderoso factor de aprendizaje colectivo
- Debe trascender a la evaluación, es decir ir más allá de ella en cuanto exige una reflexión más profunda de los factores que la afectan.

Normalmente el concepto de metaevaluación está asociado a después de la evaluación, pero esto no es así ya que significa un análisis más allá de la evaluación, es decir un análisis más profundo en esta red de interacciones sociales que proporciona oportunidades únicas para aprehender esta realidad.

Se refiere a la reflexión y análisis crítico propositivo que tiene que incorporarse a la práctica evaluativa para valorar la calidad de la propia evaluación efectuada con el propósito de mejorarla sustancialmente y de esta manera convertirla en factor de crecimiento de las instituciones y personas.

Cuando se la profundiza se convierte en una investigación participativa que enriquece al propio sistema.

### **3.15.3. Evaluación, acreditación, categorización.**

De manera arbitraria, a criterio del autor de esta tesis, se suele utilizar estos conceptos como si fueran sinónimos lo que ocasiona una grave confusión, no solamente en la comprensión de los términos, sino en la utilización de los mismos en los contextos a los que se refiere.

#### **3.15.3.1. Evaluación**

Desde el punto de vista del autor, evaluar se deriva de una voz latina: e-valuare, que significa extraer valor “desde dentro” de las personas, de las organizaciones, de las instituciones educativas. Desde este particular punto de vista, respirar y evaluar tienen significados de enorme valor axiológico, porque se considera que la evaluación es a las personas y organizaciones parte como la respiración es a la vida, cuando el ser humano respira capta el oxígeno del aire a través de los pulmones.

Este oxígeno es transportado por los glóbulos rojos a todas las células del organismo. En las células los nutrientes se combinan con el oxígeno y la energía que se desprende mantiene a las células funcionando correctamente. De igual manera al respirar los pulmones se encargan de expulsar el CO<sub>2</sub>.

En síntesis la respiración dota de energía a todo el organismo permitiendo la vida y expulsa sustancias que podrían afectar su funcionamiento. Sin embargo, los orientales han cuestionado nuestra forma de respirar y han evidenciado que la fatiga, el cansancio, el estrés se produce, entre otras cosas, por nuestra deficiente respiración: inspiramos aire contaminado. Inhibimos los filtros naturales que posee el sistema respiratorio con sustancias tóxicas. Respiramos de manera superficial. No eliminamos adecuadamente las sustancias perjudiciales a través de la respiración.

En definitiva la mayor parte de nuestros problemas de salud, según la filosofía oriental, se origina en la manera deficiente que respiramos, desaprovechando la energía gratuita que nos da la naturaleza para potenciar la vida.

Cuando se compara respiración con evaluación, se está pensando en vivificar seres humanos y organizaciones con el oxígeno de la reflexión participativa y propositiva que provee de energía, que transforma, que enriquece. Se promueve la búsqueda de las capacidades internas que existen en la institución, que las poseen las personas, que está inmerso en la comunicación interactiva, en comunidades proactivas de aprendizaje que van construyendo visiones compartidas de la institución, en la comunicación de valores de vida.

Necesitamos de la evaluación como de la respiración, ya que **“lo que no se evalúa, se devalúa**, los procesos pierden calidad, generan rutina, apatía, cultura del sometimiento, el inigualable confort que adormece y mata a las organizaciones” (Naranjo López, 2015)

Sin embargo, este factor de enorme importancia para la mejora cualitativa de las personas e instituciones, es asumido en muchas ocasiones como un mecanismo de control, de imposición, de ideologías, de demostraciones de poder, de quienes dirigen los sistemas educativos, reduciéndola a simples procesos administrativos que deben ser cumplidos de manera obligatoria por los miembros de la comunidad educativa.

#### **3.15.3.2. Acreditación**

La acreditación se concibe como una certificación de la adquisición de algo, que ordinariamente hace referencia a la calidad. Es el proceso de reconocimiento que se le otorga a una institución por parte de una organización pública o privada y, que ordinariamente va ligada al cumplimiento de estándares que pueden ser nacionales o internacionales. La acreditación

habilita para el funcionamiento administrativo de una determinada institución educativa.

Los intereses de las acreditadoras varían de acuerdo a los contextos en los que se realizan. Normalmente las acreditadoras privadas ponen énfasis en aspectos de infraestructura, cuerpo docente, reconocimiento de estatus, eficacia, eficiencia, efectividad, ubicación de los egresados en puestos de alto mando, índices de repetición, equipamiento tecnológico, número de publicaciones en revistas de alto impacto, número de premios nobel, presupuesto, aportes de mecenas, por señalar alguno, es decir demuestran su interés por lo cuantitativo.

Las acreditadoras públicas están vinculadas a quienes desde el Estado tienen el control de la educación en el país, con sus visiones políticas particulares relacionadas con concepciones políticas, de desarrollo social, de la concepción misma de la educación y de la evaluación. Se parte de la convicción de que el conocimiento es un bien público y por tanto hay que asegurar la calidad del mismo. El propósito fundamental es en este caso la mejora de la educación.

En la mayor parte de países la acreditación es optativa y es buscada para el posicionamiento social porque es un mérito tener dicha acreditación. En muy pocos países, como Ecuador la acreditación institucional es obligatoria para todas las Instituciones de Educación Superior, de igual manera que para todas las carreras.

#### **3.15.3.3. Categorización**

A juicio del autor de esta tesis, la categorización está relacionada con el establecimiento de rankings como una manera singular de garantizar la calidad, para destacar a los mejores. Además presenta la apariencia de que es necesaria para asegurar la transparencia de la calidad en las instituciones por parte de los usuarios.

En esta línea el autor Sebastián Rodríguez (2014: 152), manifiesta que los rankings “son una manifestación de la globalización y de la batalla geopolítica por la captación del talento en una ya inminente economía del conocimiento.” Y añade “Son una metáfora para competir en la carrera de la reputación, la visibilidad y el estatus”

Además opina que “despiertan atracción en los políticos porque se consideran indicadores de la fortaleza económica del país” y “representan una manera de organizar y simplificar una realidad compleja”

También este autor comenta que son un producto aun inocuo aun para el consumidor, pero con desconocidos efectos secundarios, generalmente están sometidos a controversia, porque los diseñadores de los rankings han estado vinculados con frecuencia a entidades financieras, a diarios o revistas, a intereses económicos particulares, que muchas veces no tienen ningún conocimiento del significado de educación superior.

Pueden provocar graves consecuencias en las comunidades universitarias, cuando se asuma el no estar bien posicionado en el ranking, con la falta de calidad o, con la percepción de los empleadores, cuando el trabajador proviene de una universidad no bien posicionada. Por otra parte, genera un grave riesgo de exclusión entre universidades de elite y otras universidades. De igual manera generan confusión cuando una universidad está muy bien posicionada en un determinado ranking y muy mal posicionada en otro.

Algunos señalan que detrás de los rankings hay unas segundas intenciones, que se relacionan con vender productos con estrategias de marketing, con cuestiones ideológicas y con la capacidad de financiación.

De manera concluyente, se ha llegado a expresar que las categorizaciones proporcionan una fotografía engañosa y falsa entre las diferencias de la calidad de las diferentes instituciones o carreras.

En síntesis, detrás de los rankings existen concepciones ideológicas orientadas a la búsqueda del poder, la competitividad, el mundo del marketing y

de las apariencias, para vender expectativas que hagan atractivas a las universidades en el mundo de mercado.





#### **4. MARCO METODOLÓGICO**

En este apartado se pretende generar una propuesta metodológica acorde con la problemática de la metaevaluación que ocurre en un marco social tan complejo en el que interactúan diferentes dimensiones de la realidad sujetas a explicaciones o a comprensiones de carácter ideológico, epistemológico, axiológico y cultural fundamentalmente.

Existen varios enfoques para estudiar la problemática de la metaevaluación. Se analizan a continuación básicamente tres: El enfoque positivista, el constructivista social, el socio-crítico

Una de las tentaciones que surgen de inmediato es tratar de explicar la realidad de la metaevaluación, desde un enfoque unidimensional y una lógica lineal, como que se tratara de un problema exclusivamente técnico que puede ser resuelto con base en algoritmos matemáticos y con el uso de herramientas estadísticas. Se apela a los diseños experimentales o cuasi-experimentales. Se trata de identificar tendencias y construir generalizaciones para cualquier realidad.

La aproximación positivista, denominada también empírico-analítica y cuantitativa, según el pensamiento de Joan Mateo (2000), se sintetizan los aspectos de mayor relieve relacionados con este enfoque:

El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia;

- El mundo natural está gobernado por leyes inmutables que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos,
- Se trata de conseguir la máxima objetividad en los procesos de investigación
- La investigación es neutra, no está influenciada por valores,
- El método, es el método científico; hipotético deductivo, válido para todas las ciencias

- Se prioriza la validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación
- Su principal herramienta de análisis es la estadística
- Se orienta a la formulación de leyes generales, no limitadas a contextos específicos.
- El énfasis está en predecir y controlar

En el presente se habla generalmente de post-positivismo para denominar esta corriente que mantiene sus preferencias por la metodología cuantitativa. Se acepta la variedad metodológica, e incluso se recomienda la pluralidad y diversidad de fuentes y métodos como instrumento de validación científica.

Desde otra perspectiva y priorizando lo cualitativo se menciona al enfoque constructivista en investigación

El término constructivista fue adoptado en la Alternative Paradigms Conference de San Francisco (1989), según J. Mateo, se los conoce también como enfoque cualitativo, humanístico-interpretativo, histórico-hermenéutico, fenomenológico, naturalista y humanista o etnográfico.

El centro de interés de este enfoque es el estudio de los símbolos, interpretaciones y significados de las acciones humanas y de la vida social

Se utiliza, con prioridad métodos basados en la etnografía y procedimientos como la entrevista en profundidad y la observación participante.

Algunas características de este enfoque son:

- La realidad es una construcción social
- Se debe asumir el estudio de la realidad desde una perspectiva holística
- La investigación nunca es neutra, está influenciada por valores,
- Se prioriza los métodos cualitativos
- Es importante el estudio del contexto socio-económico-cultural para entender una realidad determinada

- Interesa la interpretación-comprensión de los fenómenos en su red de relaciones



#### **4.1. LA APROXIMACIÓN SOCIOCRÍTICA**

Según el mismo autor, consignado en el párrafo anterior, bajo esta denominación se agrupa una familia de enfoques de investigación evaluativa nacida como respuesta a las tradiciones postpositivista y constructivista. Se pretende a juicio del autor, superar el reduccionismo del enfoque positivista que fragmenta la realidad y la posición conservadora del constructivismo. Se admite la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni únicamente interpretativa.

Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Se apoya en la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, en la teoría social crítica de J. Habermas y en los trabajos de Paulo Freire. Freire, W. Carr y S. Kemmis, R. Mc Taggart, entre otros. Algunos de sus principios son recogidos por T.S. Popkewitz:

- Conocer y comprender la realidad como praxis;
- Unir teoría y práctica, conocimiento, acción y valores;
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre,
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

La metodología crítica tiene algunas características como:

- Es eminentemente participativa, pretende que las personas implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación
- Propicia una dialéctica intersubjetiva con el fin de utilizarla para transformar la realidad social y emancipar y concienciar a las personas implicadas.
- El evaluador naturalista hace distintas preguntas para los distintos programas. Los beneficios son para ser descritos, no para reducirlos

a un indicador de calidad. Las observaciones han de ser oportunas y buscando respuestas válidas para la entorno local

## **4.2. MODELOS GENERADOS POR LOS ENFOQUES CUANTITATIVOS**

Para advertir ciertos detalles que configuran los procesos metodológicos de los dos enfoques, se presenta a continuación algunos modelos de evaluación considerados en sus aspectos más significativos:

Con enfoque positivista se describen los modelos de discrepancia de Provus, el modelo de congruencia- contingencia de Stake y el modelo sistémico de Stufflebeam denominado CIPP

Dentro del enfoque constructivista denominado también humanístico o naturalista, se hace referencia a los modelos de Eisner o de la crítica artística, al modelo iluminativo de Parlett y Hamilton y al modelo del retrato de Lighfoot

Dentro del enfoque socio-crítico, solamente por algunas características del mismo, se hace referencia al modelo respondente de Stake

### **4.2.1. El modelo de discrepancia de Provus**

Constituye un claro ejemplo de aproximación evaluativa de corte positivista. Provus establece que en cualquier programa se deben contemplar cuatro componentes básicos y, que la evaluación es un proceso que debe recorrer varios estadios

Los cuatro componentes son los siguientes:

1. Determinar los estándares a lograr con la aplicación del programa
2. Determinar los resultados obtenidos con la aplicación del programa
3. Comparar los resultados obtenidos con los estándares pretendidos
4. Determinar las discrepancias existentes entre resultados y estándares

Por su lado, los estadios del modelo evaluativo son los siguientes: Diseño con base en estándares, instalación con base en medios y metodología, productos globales, coste-beneficio

Como se puede advertir, metodológicamente comprende una serie estructurada de pasos a ser ejecutados de manera rigurosa.

#### **4.2.2. El modelo de congruencia–contingencia de Stake**

Stake (1967) considera que los educadores deben esforzarse en la introducción de procedimientos de evaluación formales y no subjetivos

Para lograrlo propone que los datos deberían estar organizados en tres cuerpos de información: antecedentes, transacciones y resultados.

Por antecedentes entiende aquellas condiciones o características propias de los alumnos de los que ya son poseedores antes de la aplicación del programa.

Transacciones son también las interacciones con ciertos materiales curriculares que comprenden aquello que es comúnmente denominado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente se insiste en los resultados que se obtienen al final del proceso, haciendo énfasis en avanzar hacia una evaluación de impacto

Se trata de determinar la congruencia entre los resultados previstos y los logrados en la realidad empírica.

#### **4.2.3. El modelo CIPP de Stufflebeam**

Posiblemente la aportación más importante de la aproximación evaluativa que agrupa los modelos orientados a la gestión y a la toma de decisiones es el modelo conocido como CIPP (Contexto-Input-Proceso-Producto) de Stufflebeam (1971). Es también, y sin lugar a duda, el modelo más empleado hasta la fecha en la evaluación de programas.

- Evaluación del Contexto. La evaluación del contexto implica estudiar todo lo que rodea al programa. Su propósito es definir y analizar el escenario donde se sitúan los elementos relevantes del contexto.



Constituye de hecho, un análisis de situación, una lectura de la realidad desde la que podemos establecer cuáles son sus necesidades más importantes y efectuar un diagnóstico preciso de las mismas lo que se suele denominar línea de base

- Evaluación del input. Recogida la información para establecer cómo utilizar adecuadamente los recursos existentes a fin de alcanzar los objetivos programados.
- Evaluación del proceso. Su objetivo básico es el de establecer la congruencia entre lo planificado y la realidad resultante. Incluye dos estrategias:
  - Detectar o predecir defectos del diseño
  - Proveer continuamente de información evaluativa la toma de decisiones
- Evaluación del producto: Recogida de información a fin de comprobar si el producto final obtenido , responde o no a las expectativas depositadas en él.



## **4.1. MODELOS GENERADOS POR LOS ENFOQUES CUALITATIVOS**

### **4.1.1. El modelo de evaluación artística de Eisner**

El modelo de Eisner se ubica en las denominadas corrientes humanistas. En lo esencial se enfatiza en la necesidad de proceder de acuerdo con los postulados del criticismo educacional, que relaciona en evaluación a la acción del experto que actúa frente al programa, con la manera que el crítico valora una obra de arte, tratando de descubrir lo oculto, lo simbólico, lo real, porque las descripciones de la realidad educativa son mucho más ricas y fecundas de lo que se manifiesta a primera vista..

Se pretende describir la realidad educativa donde se implementa el programa atendiendo a la multiplicidad de interrelaciones existentes, interpretación de la misma aplicando las claves que nos permitan desentrañar sus significados y conocer sus verdaderas causas a través de sus manifestaciones y finalmente emitir los juicios valorativos acerca del programa.

### **4.1.2. El modelo de evaluación respondiente de Stake**

El objetivo del modelo se centra en responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los sujetos implicados en la implantación y desarrollo de un programa educativo concreto.

El papel del evaluador es responder, de una forma completa y holística, a las demandas presentadas por las diferentes audiencias, negociando con los diversos agentes implicados la manera de proceder para el análisis de la situación

Este tipo de evaluación se apoya en cuatro elementos:

- a) Identificación de problemas en su contexto con base en descifrar las claves organizativas de la realidad sobre la que hay que intervenir.
- b) El diseño para la recogida de información
- c) Los observadores. Constituyen la base para la recogida de información significativa

- d) La validación está dada por la recolección amplia de información, proveniente de múltiples fuentes, realizada por varios agentes y debidamente cruzada.

#### **4.1.3. El modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton**

Su propósito básico es el de recrear una pintura lo más completa posible del programa educativo. Realizar un estudio intensivo teniendo en cuenta todos sus componentes a fin de “iluminar” todos sus problemas, cuestiones y características principales. Parlett y Hamilton contemplan tres fases esenciales en el proceso de aplicación: observación, ampliación, explicación

1. La de observación, para adquirir una visión general del programa educativo.
2. Ampliación de la indagación para precautelar que se hayan examinado todos los elementos.
3. Explicación, con ella se pretende “iluminar” la realidad para interpretar de manera adecuada los elementos de cambio y mejora.

Como consecuencia:

- La evaluación de programas ha de tener un carácter holístico y tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla
- Necesita de una mayor preocupación por la descripción e interpretación antes que por la medida y la predicción
- Debe estar orientada al análisis de los procesos más que al análisis de los productos
- Requiere un desarrollo bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales
- Los métodos principales de recogida de información son la observación y la entrevista

- El evaluador no debe actuar con modos y formas con los que él rechazaría ser investigado, al tiempo que debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.
- Los valores y derechos de las personas que informan deben reconocerse en todo momento, pudiendo tener la oportunidad de expresarse sobre las cuestiones que les conciernen.
- Los que participan en el programa y han sido evaluados no deben sentirse perseguidos ni controlados

#### **4.1.4. El modelo del retrato de Lightfoot**

este modelo, conocido como Modelo del retrato parte en sus planteamientos de principios basados en la antropología al introducirse en la escuela. La descripción inicial del evaluador explicaría lo que realmente ha observado, oído y leído que ocurre en la escuela.

Una vez que el evaluador ha completado la descripción inicial, la que Lightfoot nombra como descripción “fina” pasaría a generar la denominada descripción gruesa, que es un intento de interpretar y describir con mayor amplitud y profundidad la información recogida previamente

El “retrato” podría entenderse como una etnografía comprimida en la que el evaluador trata de capturar el espíritu del programa escolar, para ofrecer algún tipo de explicación respecto de las razones que existen detrás de la acción.



## **4.2. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

Se pretende con esta tesis contribuir a la generación de amplios espacios de discusión de las universidades de Ecuador sobre la metaevaluación asociada a la evaluación potenciadora de las Instituciones de Educación Superior y el mejoramiento continuo de la calidad, No interesa al autor de esta tesis cuestionar un sistema de evaluación-acreditación sin fundamentos. El interés radica en la construcción de escenarios en donde a través de un pensamiento complejo se analice la necesidad de elaborar un modelo de metaevaluación para el contexto, concebido desde la investigación participativa.

Para comprender la elección del enfoque utilizado por el autor de esta tesis, se menciona a Galeano (2004: 22) el cual señala “la investigación cualitativa es ideográfica (datos textuales, detallados, descriptivos): busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social” El ámbito social está considerado en la resolución de problemas de carácter humanístico, de relación interpersonal ya que las personas están siendo formadas en valores, costumbres, pensamientos, e ideologías distintas que le permiten fomentar un enfoque cualitativo a la investigación para darle un contexto más amplio en la resolución de los problemas a ser investigados.

Acotando la misma línea de pensamiento Hernández Sampieri, Collado, & Baptista Lucio (2014) manifiestan que, “la meta de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”.

Con estos antecedentes, el enfoque de la investigación es predominantemente cualitativo porque busca la comprensión de un fenómeno social, como la evaluación, metaevaluación y gestión de calidad en Instituciones de Educación Superior, privilegiando las técnicas cualitativas para la recolección de la información, sin dejar de lado asumir datos cuantitativos

que nos permiten acceder a la comprensión-interpretación del fenómeno estudiado.



#### **4.3. MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación es de campo. Esta modalidad según Herrera, Medina, &Naranjo (2014): la investigación es de campo porque pretende estudiar sistemáticamente los hechos en el lugar en que se producen, en este caso la Universidad Técnica de Ambato y las universidades de Ecuador, tomando contacto en forma directa con la realidad. Para obtener información de acuerdo con los objetivos de la investigación. Se tendrá el apoyo también de la investigación documental–bibliográfica para profundizar diferentes enfoques, teorías y conceptualizaciones de diversos autores.



#### **4.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación está caracterizada por el uso de la hermenéutica como metodología de análisis que permita avanzar en la comprensión-interpretación de la metaevaluación.

##### **4.4.1. Investigación Exploratoria**

Parafraseando a Hernández Sampieri, Collado, & Baptista Lucio (2014) el objetivo general de la investigación exploratoria es captar una perspectiva general del problema, y dividir un problema muy grande en sub problemas más específicos, manifestándonos que: este tipo de investigación se aplica para incrementar el grado de conocimiento del investigador respecto al problema a ser investigado. Concluyen indicando que el estudio exploratorio es apropiado para cualquier problema del cual se sabe poco, y que este, puede ser un antecedente para estudios más profundos.

La presente investigación pretende a través del estudio un problema general de la Gestión de la calidad, evaluación y meta evaluación, llegar a problemas más específicos que permitan al investigador obtener conocimientos más profundos y aclarar conceptos que antes eran difusos. Será el punto de partida para avanzar.

##### **4.4.2. Investigación descriptiva**

La investigación descriptiva hace una reseña del estado actual de los fenómenos. El propósito de la investigación descriptiva es “describir la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio” (Salkind, 1999)

Según Arias (1999, pág. 24) “La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere.”

Este tipo de investigación es importante, ya que la información a obtenerse será descrita de manera clara, precisa y detallada en función de los objetivos que se pretende alcanzar, intentando determinar el vínculo que existe entre las variables objetos del presente estudio.

#### 4.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.

En referencia a Proaño el cual define a la población en el libro de (Herrera y otros, 2014) dándonos una visión más amplia y un criterio formado específico de lo que significa la población en tanto nos dice lo siguiente:

La población es la totalidad de elementos a investigar respecto a ciertas características. En muchos casos no se puede investigar a toda la población, sea por razones económicas, por auxiliares de investigación o porque no se dispone del tiempo necesario, circunstancias en que se recurre a un método estadístico de muestreo que consiste en seleccionar una parte de los elementos de un conjunto de manera que sea lo más representativo del colectivo en las características sometidas a estudio

En la presente investigación la población la constituyen todos los rectores y directores de evaluación de las Universidades públicas y privadas del Ecuador.

No se seleccionará muestra; las técnicas e instrumentos se aplicarán a toda la población.

#### 4.6. PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

“La construcción de la Información se opera en dos fases; plan para la recolección de información, plan para el procesamiento de información” (Herrera, Medina, & Naranjo, 2014)

##### 4.6.1. Recolección de la información

Plan de recolección de la información	
¿Para qué se recoge la información?	La investigación está orientada a alcanzar los objetivos de la investigación y contribuir al mejoramiento del Sistema de Evaluación-Acreditación de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador

¿De qué personas u objetos se recoge la información?	Los sujetos a ser investigados fueron Los rectores y Directores de evaluación de las universidades ecuatorianas
¿Sobre qué aspectos se recoge la información?	La recolección de datos estuvo basada en los indicadores del diseño del modelo de evaluación-acreditación del CEAACES, implementación del modelo, aplicación del mismo, resultados proporcionados por el CEAACES, necesidad de la metaevaluación para mejorar el sistema.
¿Quién o quiénes recogen la información?	El autor de la tesis, la Dirección de Evaluación de la UTA.
¿A quiénes se les pide información?	A directivos universitarios
¿Cuándo se recoge la información?	El trabajo de campo se realizó el primer semestre de 2015
¿Dónde se recoge la información?	En las Universidades ecuatorianas
¿Cuántas veces se recoge la información?	Se aplicó por una sola vez.
¿Cómo se recoge la información?	Las técnicas utilizadas para la presente investigación son; encuestas, entrevista semiestructurada, diálogo coloquial, análisis de experiencias, grupos de discusión.
¿Con qué se recoge la información?	Los instrumentos fueron cuestionarios estructurados en el caso de las encuestas, fichas de entrevista para la entrevista semiestructurada a informantes claves

#### 4.6.2. Técnica: encuesta, instrumento; cuestionario

La encuesta es una técnica de recolección de información que se utiliza tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa. Los informantes responden por escrito a preguntas formuladas a través de un cuestionario en el que se hace constar una serie de preguntas sobre hechos y aspectos que interesan investigar.

El elemento básico del cuestionario son las preguntas o ítems. Por ello, la calidad de un cuestionario recae básicamente en la clase de preguntas formuladas y en su adecuada formulación. En esencia, hay cuatro tipos de preguntas en un cuestionario (Murillo, 2004):

1. Cerradas dicotómicas: dan sólo opción a dos respuestas. Ej: sí o no.
2. Cerradas, de opción múltiple: presentan como respuestas una serie de alternativas entre las que el encuestado debe elegir una
3. Numéricas: donde se solicita que la respuesta se exprese en forma de número. Ej. 1949
4. Abiertas: sólo contienen la pregunta, dejando completa libertad al sujeto en la respuesta.

Existen diferentes escalas utilizables para medir características muy diversas de los fenómenos sociales. La base de este procedimiento consiste en pedir al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere.

El cuestionario elaborado para esta tesis consta de cinco apartados con 10 preguntas en cada uno de estos apartados, es decir con un total de 50 preguntas organizadas. Estos apartados son:

1. Diseño del modelo de evaluación-acreditación del CEAACES.
2. Implementación de modelo por el CEAACES.
3. Aplicación del modelo por el CEAACES.
4. Resultados proporcionados por el CEAACES.
5. Metaevaluación.

Se utiliza una escala de valoración con las siguientes opciones:

- Completo desacuerdo (1)
- Poco acuerdo (2)
- Ni acuerdo ni desacuerdo (3)
- Acuerdo (4)
- Completo acuerdo (5).

El cuestionario elaborado necesita satisfacer dos requisitos básicos, que son validez y confiabilidad, que se explicaran a continuación.

Un instrumento de recolección de información es válido “cuando mide de alguna manera demostrable aquello que trata de medir, libre de distorsiones sistemáticas” (Ander-Egg, 1980: 87). En Ciencias Sociales se prefiere asegurar la validez cualitativa, a través de juicio de expertos. Se entiende por validación de expertos la revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo.

Por otra parte un instrumento es confiable cuando aplicado a un mismo individuo o grupo, o al mismo tiempo por investigadores diferentes, proporciona resultados iguales o parecidos. “La determinación de la confiabilidad consiste, pues, en establecer si las diferencias de resultados se deben a inconsistencias en la medida”. (Ander-Egg, 1980: 88).

Antes de la aplicación definitiva de los instrumentos de recolección de información se debe asegurar la validez y confiabilidad de los mismos, realizando una prueba piloto a un grupo de personas que pertenezcan a un universo similar al escogido.

En la investigación desarrollada se solicitó la emisión del juicio de expertos a la Doctora Paloma Antón Ares y al Doctor Evaristo Nafría López, directores de la tesis y se aplicó la prueba piloto a veinte académicos que reunían características similares a las personas que fueron encuestadas

#### **4.6.3. Técnica: Entrevista**



La entrevista es la conversación directa entre uno o varios entrevistadores y uno o varios entrevistados, con el fin de obtener información vinculada al objeto de estudio. Es una técnica de gran efectividad para orientar, porque contribuye a un conocimiento profundo del objeto de estudio y al análisis de sus necesidades específicas. Es importante advertir que “entrevistar no es pensar por el individuo, sino pensar con él” (Bernard, y Risle, 1988: 19)

Se insiste en el hecho de que una entrevista es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa. Se diferencia de la conversación formal en que tiene una intencionalidad, que llevan implícita unos objetivos, con una estructura más o menos formal e incluso una secuencia de tiempo y acción (Sánchez Martín, 2003).

Se proponen básicamente tres tipos de entrevista (Bernard y Risle, 1988): no estructurada, parcialmente estructurada y estructurada y se menciona además a la entrevista focalizada.

En el caso de la investigación se utiliza la entrevista parcialmente estructurada aplicada a informantes clave para profundizar el análisis de la evaluación-acreditación, metaevaluación y gestión de calidad en el ámbito de las instituciones de Educación Superior.

#### **4.6.4. El método de la Hermenéutica-dialéctica**

El autor de esta tesis ha intentado interpretar y comprender el problema de la evaluación, acreditación, gestión de calidad, metaevaluación con un acercamiento al uso de la hermenéutica dialéctica con énfasis en las modalidades interna y externa.

Es preciso señalar que la hermenéutica, como interpretación de la realidad, es algo que ocurre de forma natural en los seres humanos. En otras palabras: toda expresión de la vida humana y social es objeto natural de interpretación hermenéutica. Siempre estamos interpretando cosas, acontecimientos, palabras, gestos, síntomas, por señalar solo unos ejemplos.

Si bien inicialmente la hermenéutica estuvo ligada a la interpretación de los sueños y luego a la interpretación de textos bíblicos, desde una perspectiva teológica, poco a poco fue ganando espacio en el análisis de realidades sociales y en disciplinas como el Derecho, la Historia, la Medicina, la Educación.

En la perspectiva hermenéutica la interpretación está ligada a lo que en el proceso del conocimiento se conoce como: sujeto-objeto. En este caso hay una interrelación interna, el sujeto está inmerso en el objeto, es decir es parte integrante de una totalidad.

Se podría decir de manera inicial que la hermenéutica es la ciencia de la interpretación y comprensión de una realidad contextual en sus múltiples dimensiones e interrelaciones.

Por otra parte se podría decir que la hermenéutica tiene como meta, descubrir el significado de las cosas, interpretar realidades, conservando su singularidad en el contexto del que forma parte

En la hermenéutica dialéctica, las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo, siempre en perspectiva de movimiento, que va del todo a las partes y de las partes al todo como en una espiral abierta y progresiva, siempre tratando de encontrar el sentido de la realidad

No se puede perder de vista que somos seres históricos, con particulares formas de ver, con conceptos y actitudes ligados a la lengua, con valores y patrones culturales y status de pensamiento y de vida. Eso hace que no se logre nunca un conocimiento objetivo de una realidad.

Cualquier acontecimiento particular adquiere significación solamente en el contexto socio-cultural en el que se produce.

Se pretende descubrir el significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, la conducta humana, las actitudes

comunitarias, en perspectiva de totalidad, pero conservando la singularidad en el contexto del que forma parte.

#### **4.6.4.1. Estrategias del proceso hermenéutico dialéctico**

General: Apertura-Aprehensión de la mente para tratar de captar el objeto de estudio en su red de relaciones y en perspectiva de totalidad

Corte y articulación: analizar lo particular si perder de vista su inmersión dinámica en la totalidad

#### **4.6.4.2. Planificación de la Investigación:**

1. Determinación del objeto de estudio, su elección implica la aceptación de un marco teórico.

2. Elección de la muestra a estudiar: Es importante recalcar que no es verdad que cuando mayor sea el grupo, mayor será la generalidad de los datos o estructura obtenida. No son las medidas estadísticas las que tienen el papel determinante, sino la inteligencia del investigador y la profundidad de su estudio.

3. Elección de los instrumentos y procedimientos de aplicación, los cuales deben adecuarse al fin que se persigue. Las técnicas que tienen mayor historia epistemológica con el método hermenéutico dialéctico son las que adoptan la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada.

4. Resulta clave comprender que en la filosofía de la ciencia se ha ido remplazando el concepto de validación absoluta o probabilística del conocimiento basada en pruebas, por el concepto de validez contextual y de interpretaciones progresivas que van ocurriendo en tiempos y espacios históricos determinados y que siempre están sujetas a revisión.

5. El diálogo es una poderosa estrategia metodológica. La comunicación intersubjetiva permite acercarse a la interpretación-comprensión de una realidad de mejor manera.

#### **4.6.4.3. Funciones de la Hermenéutica**

Se distinguen cuatro funciones hermenéuticas: el análisis estructural, la interpretación, el comentario y la crítica:

El análisis estructural hace referencia a múltiples aspectos que pueden incluir análisis gramatical y semántico, contenidos ordenamientos, fuentes de autoridad.

- La interpretación consiste en ir más allá de los datos, profundizando en su sentido, tanto explícito como oculto con fundamento en el análisis. Esta es la función primordial en la propuesta metodológica
- El comentario trata de buscar las interrelaciones con otros referentes del contexto, los impactos sobre los intereses de terceros, los sistemas de valores
- La crítica pretende enjuiciar a partir de una escala de valores con la cual se compara el objeto bajo estudio.

#### **4.6.4.4. Procedimiento para la metaevaluación**

Se parte de la reflexión de que, bajo la perspectiva hermenéutica, el modelo y el procedimiento nunca están acabados.

Tres son los aspectos a tener en cuenta:

1. La epistemología; que incluye el enfoque y el método.
2. La ética de la evaluación, que incluye la ética y la conducta del evaluador como fundamentos del rigor y de la credibilidad
3. . La estética del informe en el que se valora la importancia del texto como medio para la interpretación.

Algo en lo que conviene insistir, porque articula ética con epistemología es en la premisa de que, el metaevaluador debe saber de evaluación.

Por otro lado al aplicar el procedimiento sobre evaluaciones es necesario revisar la pertinencia, viabilidad, el grado de confianza que provee, porque hay

que garantizar suficiencia, adecuación, honestidad y verosimilitud de la información que se construye.

De la misma forma el metaevaluador tiene que asumirse como aprendiz de las potencialidades de la comunidad, es decir debe demostrar que está abierto al aprendizaje a través de la formulación de preguntas abiertas que le enriquecen como persona y enriquecen a la evaluación

Según el pensamiento de Santos Guerra (1999) seis son los momentos de la metaevaluación;

1. Constitución: que se refiere a la génesis de la evaluación, de dónde surge la iniciativa y si se dio un proceso de negociación
2. Justificación: que incluye estrategias, métodos y procedimientos, tratamiento de los datos, rigor metodológico
3. Presentación: de informes en cuanto a contenido, a quienes se dirige, y a la calidad de la estructura
4. Negociación: que evidencie el carácter democrático de la metaevaluación
5. Valoración: Desde la intencionalidad, las motivaciones, las actitudes, las presiones
6. Difusión: como derecho de los evaluados a una información veraz y oportuna antes, durante y al final del proceso.

Se hace énfasis en el uso de la triangulación como recurso de validez.

No está por demás en el señalamiento de que la metaevaluación basada en la hermenéutica consiste en repetir sistemática y cíclicamente, a lo largo de todo el proceso el ejercicio establecido en las cuatro funciones: análisis estructural, interpretación, comentario y crítica.

Las técnicas e instrumentos empleados para la construcción de la información:

#### **4.6.5. Validez y Confiabilidad de los instrumentos**

Los instrumentos de recolección de información deben satisfacer dos requisitos básicos; validez y confiabilidad. Un instrumento es válido cuando mide lo que pretende medir. En la presente investigación los instrumentos fueron sometidos a juicios de expertos.

Confiabilidad. Se dice que un instrumento es confiable cuando aplicado a grupos similares, se obtienen resultados iguales o parecidos. Para asegurar la confiabilidad de la encuesta se aplicó una prueba piloto al personal de las Unidades de planificación y evaluación de la UTA, lo cual permitió mejorar los instrumentos en cuanto a redacción, número de preguntas, tiempos.

#### **4.7. PLAN DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

Los datos recogidos, en bruto, se transforman siguiendo ciertos procedimientos(Herrera y otros, 2014):

1. Revisión crítica de la información recogida; se conoce como limpieza de información defectuosa: contradictoria, incompleta, no pertinente y otros
2. Repetición de la recolección, en ciertos casos individuales para corregir fallas de contestación
3. Tabulación o cuadros según variables
4. Manejo de información
5. Estudio estadístico de datos para presentación de resultados
6. El análisis e interpretación de los resultados se realiza siempre con el apoyo del Marco Teórico
7. Cuadros y gráficos con la información recogida.

A propósito de las formas de presentación de datos Ander-Egg (1984) señala cuatro procedimientos:

- Representación escrita; se utiliza cuando los datos no son numerosos
- Representación semi-tabular; se utiliza para resaltar cifras incorporadas a un texto para facilitar su comparación
- Representación tabular; para ordenar los datos numéricos en filas y columnas con las especificaciones correspondientes
- Representación gráfica o figuras; puede ser lineal, columnas simples, columnas múltiples, circular, barras, figurativo y otras que se puede conseguir con apoyo de las Tics.





## 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

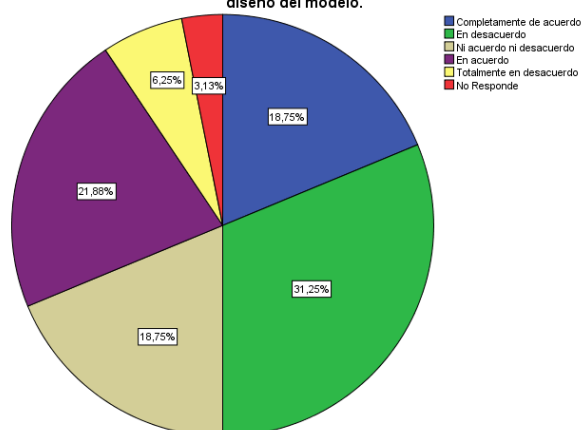
### 5.1.RESULTADO TÉCNICA ENCUESTA

#### 5.1.1. Resultados de rectores universidades Ecuador

##### 1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) participaron activamente en el diseño del modelo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	6	18,2	18,8	18,8
	En desacuerdo	10	30,3	31,3	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	18,8	68,8
	En acuerdo	7	21,2	21,9	90,6
	Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,3	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) participaron activamente en el diseño del modelo.



#### Análisis e interpretación

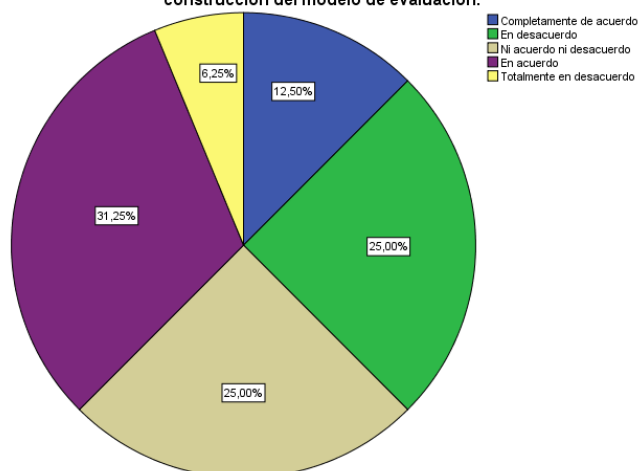
De 32 encuestas que corresponden al 100%, el 31.25% se encuentra completamente de acuerdo en que las Instituciones de Educación Superior

(IES) participaron activamente en el diseño del modelo, mientras que el 21.88% se encuentra en acuerdo, por otro lado, el 18.75% corresponde a las instituciones que están completamente de acuerdo y, ni acuerdo ni desacuerdo en relación a la participación, mientras que el 6.25% está totalmente en desacuerdo y solo el 3.13% no responde. Por tal razón, se considera que de todas las encuestas realizadas, en su gran mayoría consideran la participación activa en el diseño del modelo de las Instituciones de Educación Superior.

**2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	4	12,1	12,5	12,5
	En desacuerdo	8	24,2	25,0	37,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	25,0	62,5
	En acuerdo	10	30,3	31,3	93,8
	Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.**



### Análisis e interpretación

En relación a la pregunta enfocada a que si en el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de

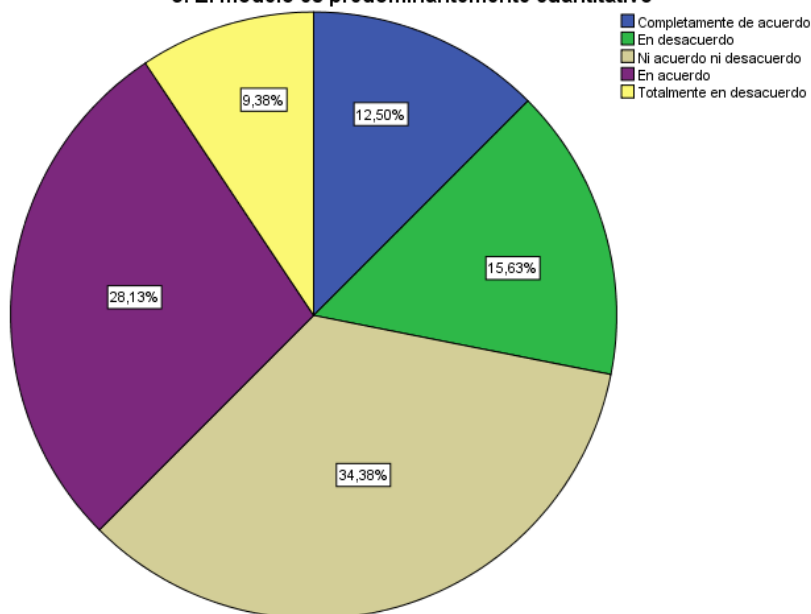
evaluación, se considera que las Instituciones de Educación Superior en un 31,25 % están en acuerdo, por otro lado un 25.0% se encuentra en desacuerdo, considerando que otro porcentaje igual es decir 25.0% se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 12.50% está completamente de acuerdo, y tan solo el 6.25% corresponde a que están totalmente en desacuerdo.

Por lo cual, de acuerdo a la pregunta se considera que el diseño si advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación, tomando en cuenta que la aceptación es elevada.

### 3. El modelo es predominantemente cuantitativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	4	12,1	12,5	12,5
	En desacuerdo	5	15,2	15,6	28,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	11	33,3	34,4	62,5
	En acuerdo	9	27,3	28,1	90,6
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

### 3. El modelo es predominantemente cuantitativo



### Análisis e interpretación

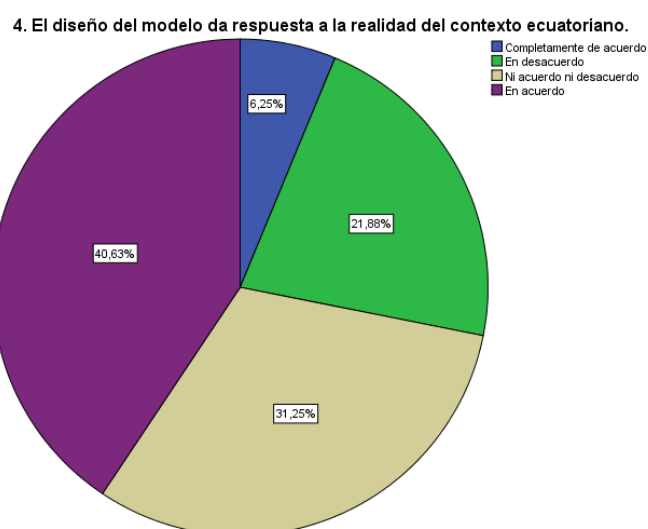
Con respecto a las 32 encuestas que abarcan el 100% se puede decir que en su gran mayoría consideran estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo por lo tanto corresponde al 34.38%, pero sin embargo vale recalcar que un 28,13%

considera estar de acuerdo en que el modelo es predominantemente cuantitativo, por otro lado el 15,63% manifiesta estar en desacuerdo, sin embargo el 28,13 en acuerdo con la pregunta planteada, pero el 12,50% de encuestados están completamente de acuerdo, y solo el 9,38% corresponde a que se encuentran totalmente en desacuerdo.

Considerando así, que las Instituciones encuestadas aceptan que el modelo es predominantemente cuantitativo.

#### 4. El diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	28,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	31,3	59,4
	En acuerdo	13	39,4	40,6	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		



#### Análisis e interpretación

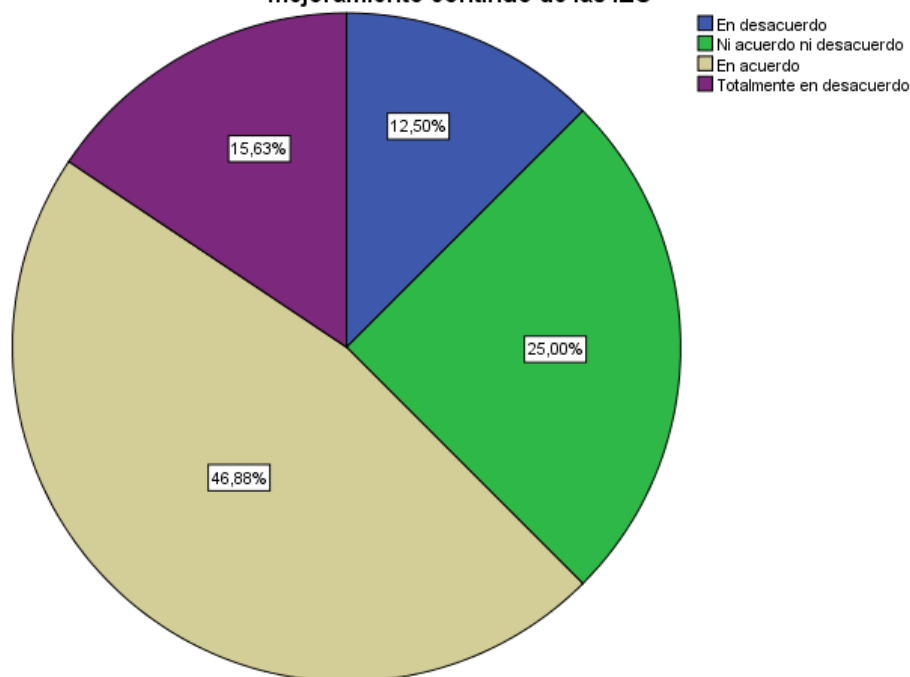
De las 32 encuestas que corresponden al 100%, el 40.63% está de acuerdo que el diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano, mientras que el 31.25% corresponde a que las Instituciones encuestas manifiestan estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 21.88% corresponde a que están en desacuerdo, y el 6.25% manifiesta estar completamente de acuerdo.

Con esto se puede manifestar que el diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano porque su contestación es elevada.

**5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	4	12,1	12,5	12,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	25,0	37,5
	En acuerdo	15	45,5	46,9	84,4
	Totalmente en desacuerdo	5	15,2	15,6	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las IES**



**Análisis e interpretación**

A razón de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a las instituciones de Educación Superior (IES) se muestra que, un 46.88% está en acuerdo a que el modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conducen a un mejoramiento continuo de las Instituciones de Educación Superior, mientras que el 25.0% indica estar ni en acuerdo ni en desacuerdo a



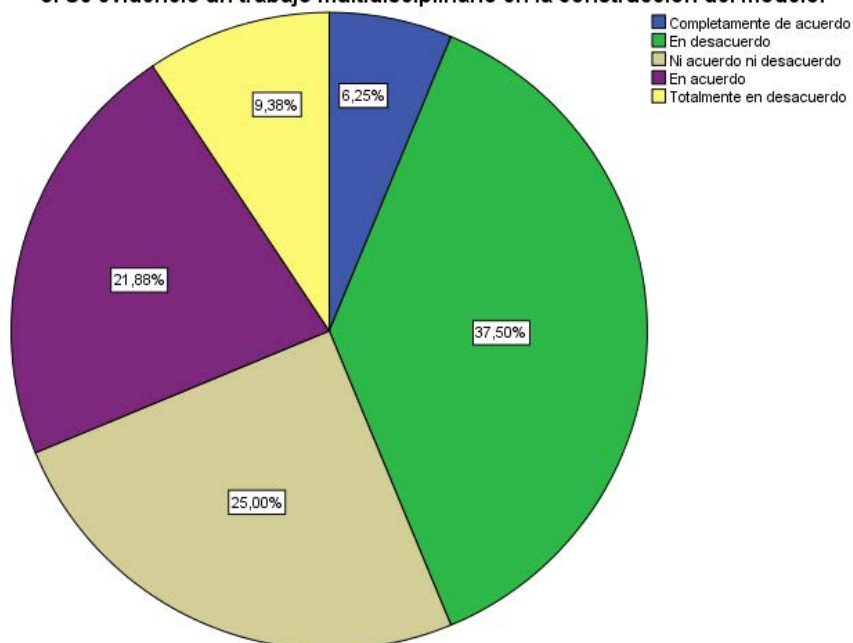
lo planteado, pero el 15.63% refleja estar totalmente de acuerdo, y tan solo el 12.50% se encuentra en desacuerdo.

Por tal razón, se puede evidenciar que la mayor parte de encuestados si consideran que el modelo si refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conducen a un mejoramiento continuo de las Instituciones de Educación Superior.

**6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	12	36,4	37,5	43,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	25,0	68,8
	En acuerdo	7	21,2	21,9	90,6
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.**



**Análisis e interpretación**

De las 32 encuestas que corresponden al 100%, se plasma que el 37.50% está en desacuerdo en relación a que no se evidencio un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo, mostrando también el 25.0% estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 21.88% manifiesta estar en

acuerdo, el 9.38% está totalmente en desacuerdo, mientras que el 6.25% manifiesta estar completamente de acuerdo.

En consecuencia se puede notar una insatisfacción en que el modelo evidencie un trabajo multidisciplinario.

### 7. Las reglas de juego estuvieron muy claras desde el inicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	8	24,2	25,0	25,0
	En desacuerdo	13	39,4	40,6	65,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	15,2	15,6	81,3
	En acuerdo	5	15,2	15,6	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		



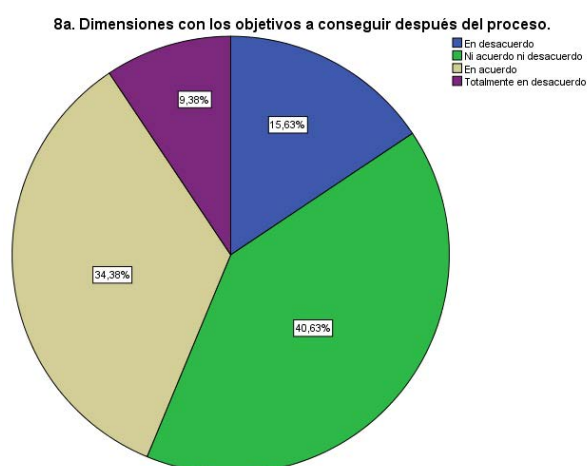
### Análisis e interpretación

Del total de encuestas realizadas se puede contemplar que el 40.63% está en desacuerdo en que las reglas del juego estuvieron muy claras desde el inicio, el 15.63% corresponde a que los encuestados, no están ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 25% manifiesta estar completamente de acuerdo, y el 15.63% en acuerdo, pero solo el 3.13% está totalmente en desacuerdo.

En tal virtud, se puede evidenciar que la mayor parte de los encuestados consideran que las reglas del juego no estuvieron muy claras desde el inicio.

**8a. Dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	15,2	15,6	15,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	13	39,4	40,6	56,3
	En acuerdo	11	33,3	34,4	90,6
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		



**Análisis e interpretación**

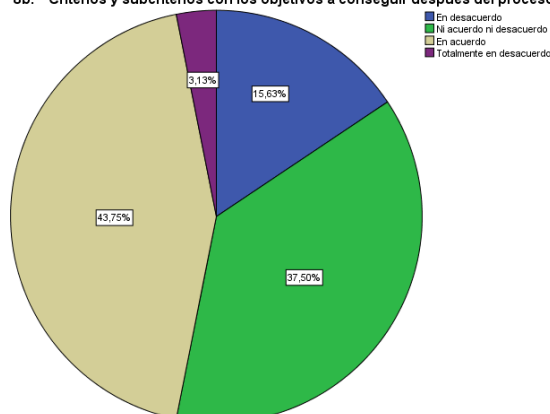
De 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 40,63% manifiesta estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, en relación a las dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso, mientras que el 34,38% considera estar de acuerdo con dicho planteamiento, mientras que el 15,63% presenta desacuerdo y solo el 9,38% muestra totalmente desacuerdo.

De acuerdo al análisis se puede constatar que la mayoría de encuestados consideran que los objetivos a conseguir después del proceso son factibles.

**8b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	15,2	15,6	15,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	12	36,4	37,5	53,1
	En acuerdo	14	42,4	43,8	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

8b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso



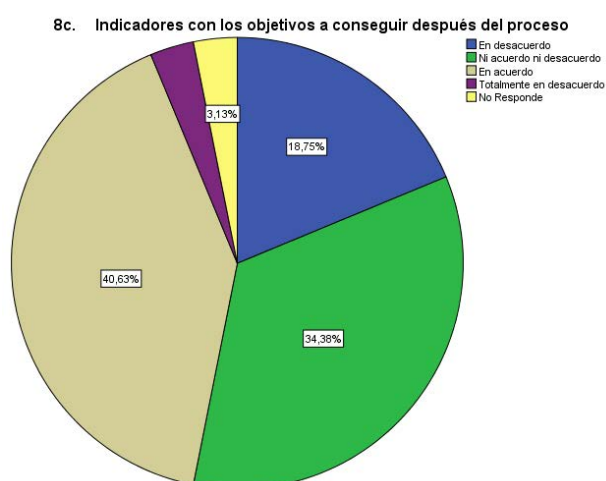
**Análisis e interpretación**

De 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 43.75% están de acuerdo con los criterios y subcriterios a conseguir después del proceso, mientras que el 37.50% muestra estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 15.63% está en desacuerdo y 3.13% totalmente en desacuerdo al planteamiento de la pregunta.

Por tal razón, se manifiesta que una gran parte de encuestados aceptan que existe relación con los criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso.

**8c. Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	6	18,2	18,8	18,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	11	33,3	34,4	53,1
	En acuerdo	13	39,4	40,6	93,8
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		



**Análisis e interpretación**

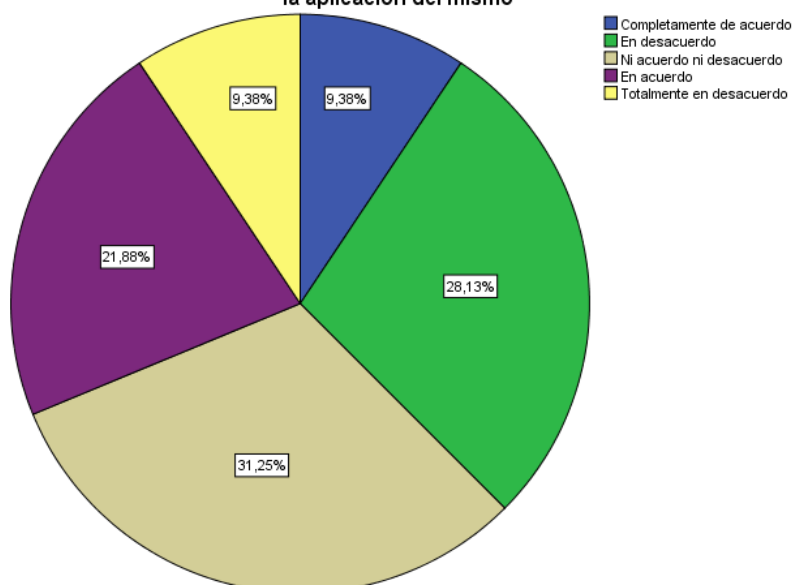
Del 100% de encuestas, se visualiza que el 40.23% se encuentra de acuerdo que los indicadores están relacionados con los objetivos a conseguir después del proceso, el 34.38% manifiesta estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con dicha pregunta, pero el 18.75% considera estar en desacuerdo y el 3.13% está totalmente en desacuerdo, también el 3.13% no responde.

Considerando que existe satisfacción en los encuestados en relación a que los indicadores con los objetivos a seguir después del proceso.

**9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	3	9,1	9,4	9,4
	En desacuerdo	9	27,3	28,1	37,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	31,3	68,8
	En acuerdo	7	21,2	21,9	90,6
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo**



**Análisis e interpretación**

De acuerdo a la pregunta en mención, se puede notar que los encuestados consideran estar ni en acuerdo ni en desacuerdo la pregunta el modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo en un 31.25%, mientras que el 28.13% manifiesta estar en desacuerdo,



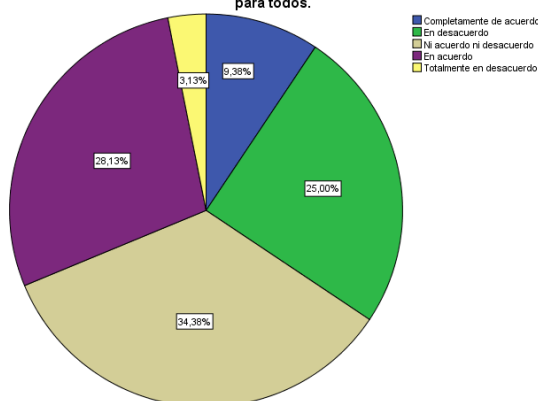
el 21.88% refleja estar de acuerdo con los fines establecidos por el modelo, el 9.38% se muestra completamente de acuerdo a dicha consulta, y por otro lado, el 9.38% muestra totalmente desacuerdo.

Por lo cual, de acuerdo al planteamiento de dicha pregunta la mayor parte de los encuestados indican que los fines a conseguir del modelo de evaluación que los fines si se establecieron desde el inicio para la aplicación del mismo.

**10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	3	9,1	9,4	9,4
	En desacuerdo	8	24,2	25,0	34,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	11	33,3	34,4	68,8
	En acuerdo	9	27,3	28,1	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.



### Análisis e interpretación

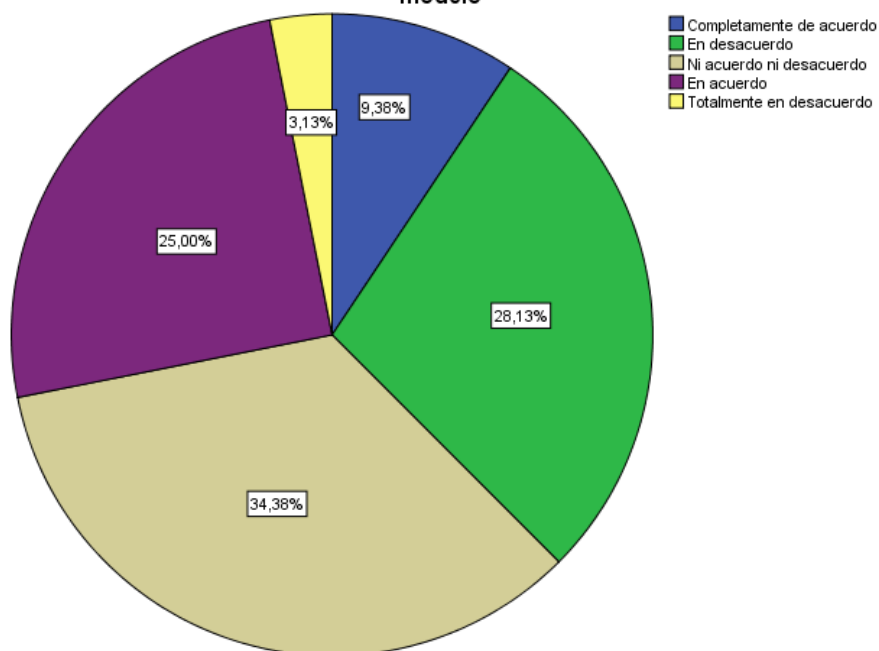
Del 100% de los resultados de la encuesta realizada el 34.38%, refleja imparcialidad en cuanto al lenguaje empleado en el modelo y la comprensión para todos, mientras que el 25.0% considera que el lenguaje no era comprensible, es decir muestra desacuerdo, el 28.13% considera estar de acuerdo con lo planteado, el 9.38% manifiesta estar completamente de acuerdo, y solo el 3.13% esta totalmente en desacuerdo.

En tal virtud se puede considerar que el lenguaje empleado en el modelo si era comprensible para todos.

# **11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo**

		Frecuen cia	Porcent aje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	3	9,1	9,4	9,4
	En desacuerdo	9	27,3	28,1	37,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	11	33,3	34,4	71,9
	En acuerdo	8	24,2	25,0	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

## **11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo**



## **Análisis e interpretación**

De 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 34.385 muestran ni acuerdo ni desacuerdo que el dialogo constructivo primó durante la sociabilización de la estructura del modelo, el 28.13% manifiesta lo contrario,

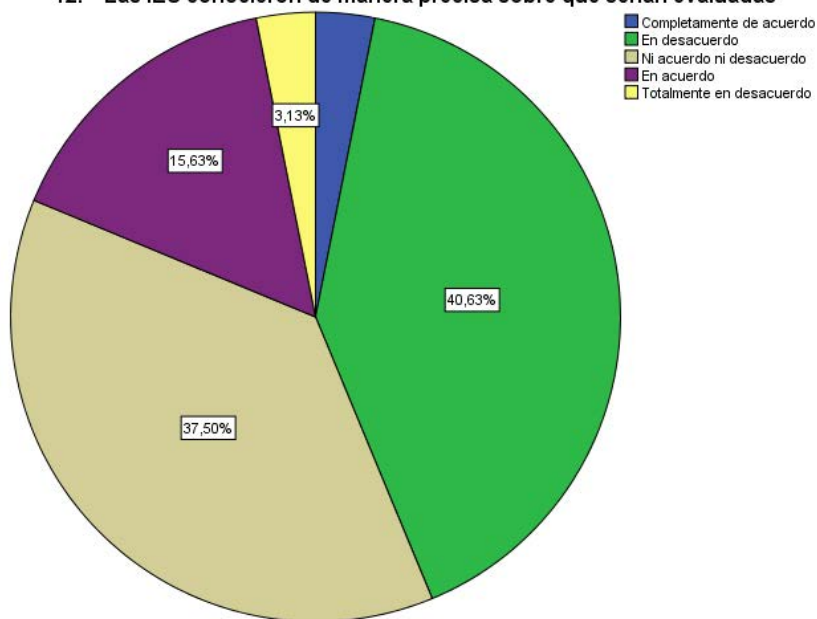
es decir desacuerdo, el 25.0% considera estar de acuerdo, el 9.38% también considera que el dialogo constructivo primo durante la sociabilización de la estructura, solo el 3.13% se mostró en total desacuerdo.

En tal virtud, se puede constatar de acuerdo a la aceptación por parte de los encuestados que el dialogo constructivo si primo durante la sociabilización de la estructura del modelo.

**12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	13	39,4	40,6	43,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	12	36,4	37,5	81,3
	En acuerdo	5	15,2	15,6	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas**



**Análisis e interpretación**

Del total de encuestas realizadas, el 40.63% considera estar en desacuerdo en conocer la manera precisa sobre qué serían evaluadas, el 37.50% manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo sobre qué serían evaluadas, el 15.63% reflejan estar de acuerdo en que conocían sobre qué serían evaluadas, el

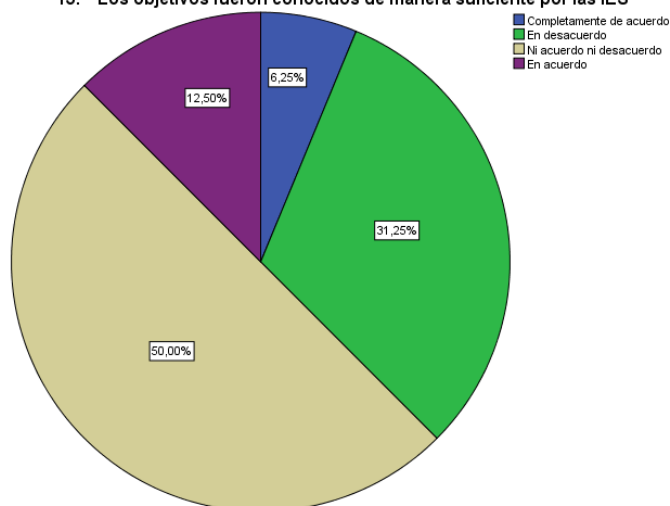
3.13% está totalmente en desacuerdo en cuanto dicho conocimiento y solo el 3.13% refleja estar completamente de acuerdo.

Por lo cual se considera que la mayor parte de instituciones encuestadas no conocieron de manera precisa sobre que serian evaluadas.

### 13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	10	30,3	31,3	37,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	16	48,5	50,0	87,5
	En acuerdo	4	12,1	12,5	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES



### Análisis e interpretación

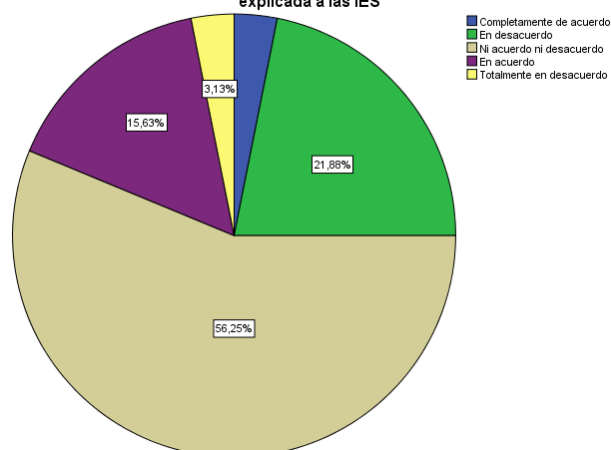
De 32 encuestas que conforman el 100%, el 50% manifiesta estar ni en acuerdo ni en desacuerdo en que los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las Instituciones de Educación Superior, el 31.25 % refleja desacuerdo, el 12.50% están de acuerdo y solo el 6.25% están de acuerdo.

En tal virtud, las instituciones encuestadas manifiestan que los objetivos no fueron conocidos de manera suficiente.

**14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	18	54,5	56,3	81,3
	En acuerdo	5	15,2	15,6	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las IES**



**Análisis e interpretación**

En relación a la metodología que se seguiría durante todo el proceso se refleja que existe imparcialidad en la mayoría de encuestados, es así que el 56,25% presenta estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, por otro lado el 21,88% manifiesta desacuerdo ante tal planteamiento, mientras que el 15,63% está de acuerdo, el 3,13% refleja estar totalmente en desacuerdo, y tan solo el 3,13% formula estar completamente de acuerdo.

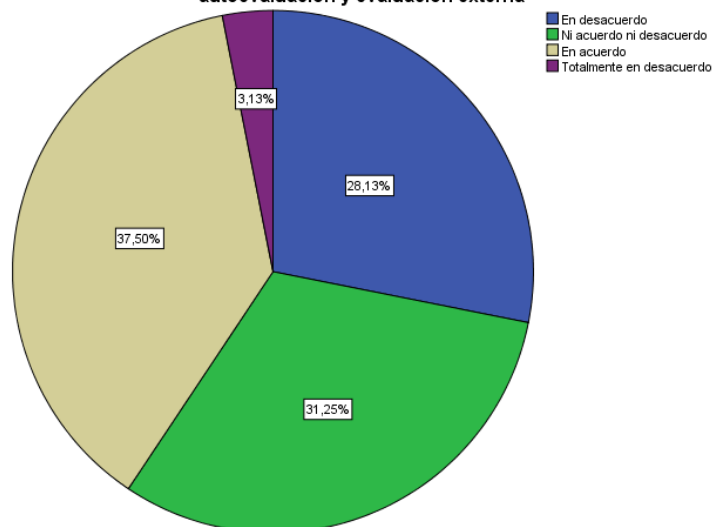


Por tal razón con la información obtenida se puede evidenciar que las personas encuestadas no están satisfechas con la metodología que se sugería durante el proceso, siendo así que no fue claramente explicada a las Instituciones de Educación Superior.

**15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	9	27,3	28,1	28,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	31,3	59,4
	En acuerdo	12	36,4	37,5	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa**



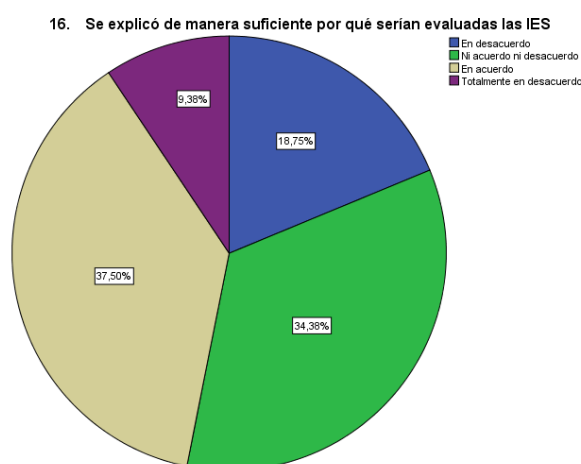
**Análisis e interpretación**

De 32 encuestas que corresponden al 100%, el 37,50% considera está de acuerdo en que se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa, mientras que el 31,25% refleja imparcialidad, ni en acuerdo ni en desacuerdo, por otro lado el 28,13% muestra estar en desacuerdo, y tan solo el 3,13% está totalmente en desacuerdo.

En tal virtud y luego de verificar los datos arrojados por las encuestas se puede evidenciar que para el proceso de autoevaluación y evaluación externa si se definieron con precisión los cronogramas

**16. Se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	6	18,2	18,8	18,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	11	33,3	34,4	53,1
	En acuerdo	12	36,4	37,5	90,6
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		



**Análisis e interpretación**

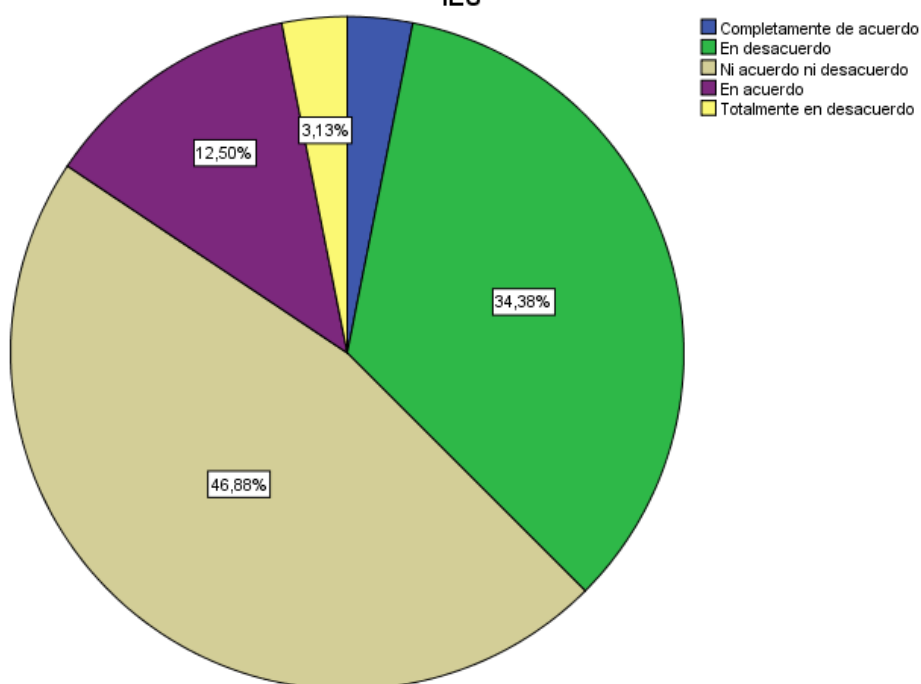
En relación a la pregunta, se explicó de manera suficiente porque serian evaluadas las Instituciones de Educación Superior, se puede observar que el 37,50% considera estar de acuerdo ante tal interrogante, mientras que el 34,38%, manifiesta esta ni en acuerdo ni en desacuerdo ante tal pregunta, por otro lado el 18,75% está en desacuerdo, y solo el 9,38% muestra estar en total desacuerdo.

Por lo cual, se puede evidenciar que las instituciones que fueron encuestadas manifiestan estar de acuerdo en que si se explicó de manera suficiente por que serían evaluadas las IES.

**17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las Instituciones de Educación Superior**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	11	33,3	34,4	37,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	15	45,5	46,9	84,4
	En acuerdo	4	12,1	12,5	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las IES**



**Análisis e interpretación**

De 32 encuestas que conforman el 100%, el 46,88% manifiesta indiferencia ante las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las

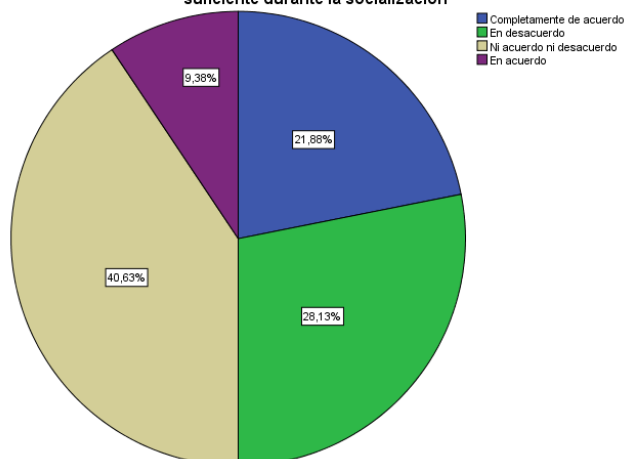
IES, por otro lado el 34,38% manifiesta estar en desacuerdo, solo un porcentaje pequeño, el 12,50 % refleja estar de acuerdo ante tal cuestionamiento, y el 3,13% está totalmente en desacuerdo.

Por tal razón y luego de comprobar la información se puede notar inconformidad con los encuestados, sobre las técnicas e instrumentos de evaluación los mismos que no se explicaron con claridad a las Instituciones de Educación Superior.

**18. La ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	7	21,2	21,9	21,9
	En desacuerdo	9	27,3	28,1	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	13	39,4	40,6	90,6
	En acuerdo	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

18. La ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización



### Análisis e interpretación

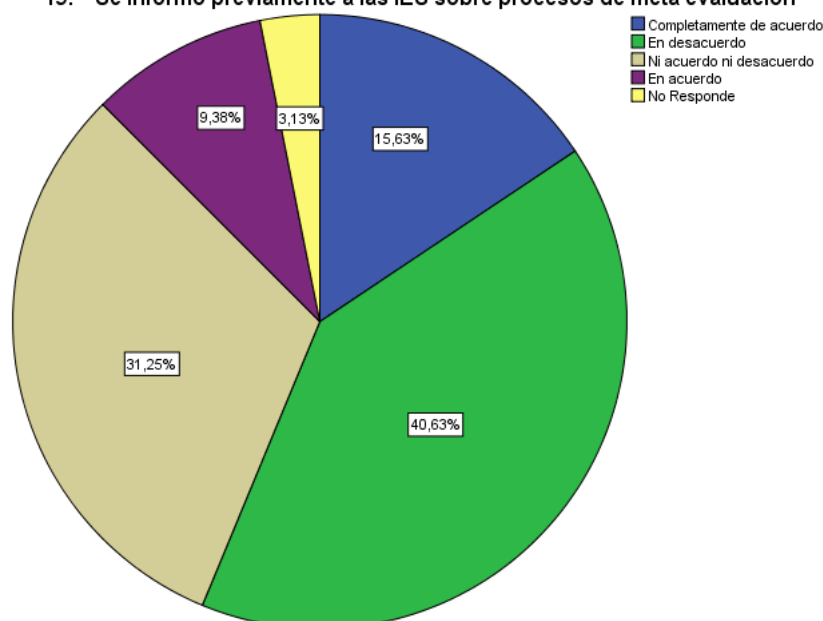
Con relación a la ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización el 40,63% manifiesta estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 28,13% muestra estar en desacuerdo, por otro lado el 21,88% considera que dicha ponderación de los criterios e indicadores si fue de analizada de manera suficiente durante la socialización, y el 9,38% está en acuerdo.

Por consiguiente se puede demostrar en relación a la mayoría que dicha ponderación si fue analizada de manera suficiente durante la socialización.

**19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de meta evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	5	15,2	15,6	15,6
	En desacuerdo	13	39,4	40,6	56,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	31,3	87,5
	En acuerdo	3	9,1	9,4	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de meta evaluación**



**Análisis e interpretación**

De 32 encuestas realizadas que corresponde al 100%, el 40,63% refleja estar en desacuerdo ante la información previa a las Instituciones de Educación Superior sobre procesos de meta evaluación, por otro lado, el 31,25% muestra estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 15,63% considera estar completamente de acuerdo ante tal interrogante, el 9,38% considera estar de



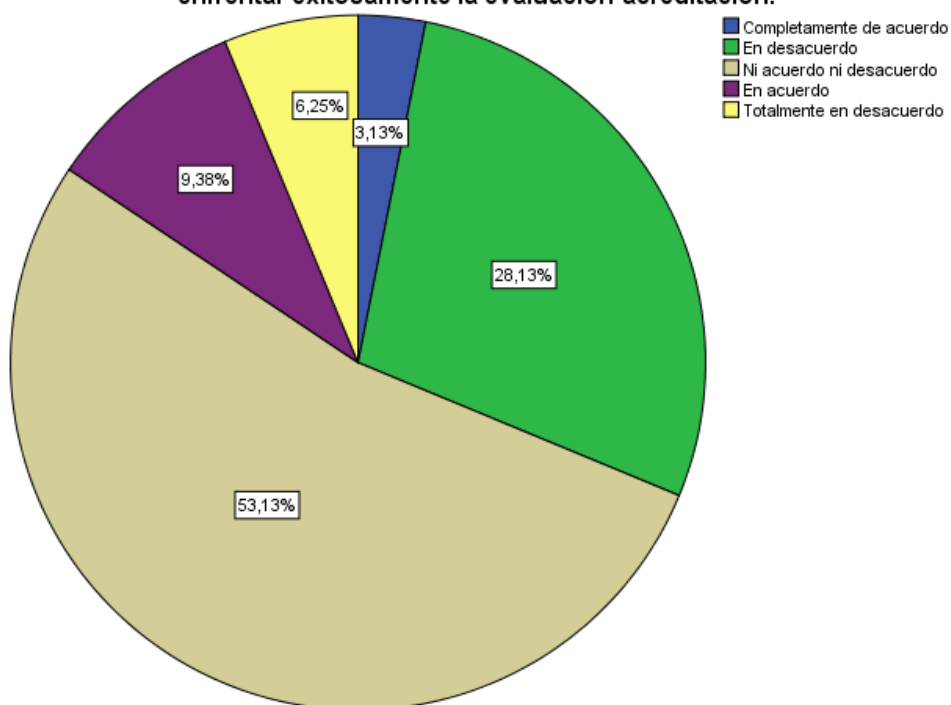
acuerdo en la información previa que se dio a las Instituciones de Educación Superior, y el 3,13% no responde.

En consecuencia se puede verificar que gran parte de los encuestados considera que no se informó previamente a las Instituciones de Educación Superior sobre procesos de meta evaluación.

**20. Luego de la socialización del modelo las IES sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	9	27,3	28,1	31,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	17	51,5	53,1	84,4
	En acuerdo	3	9,1	9,4	93,8
	Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**20. Luego de la socialización del modelo las IES sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.**



**Análisis e interpretación**

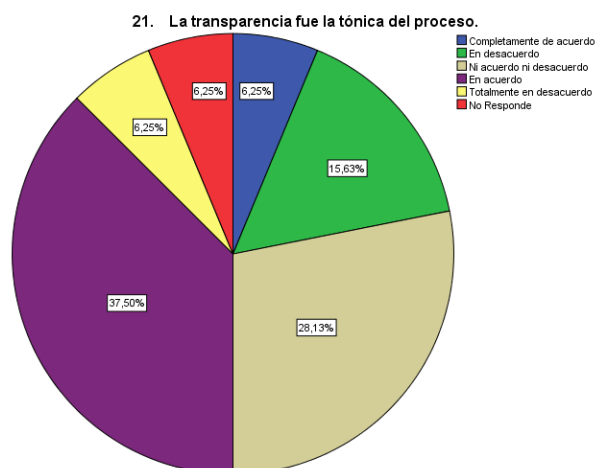
Del total de encuestas realizadas el 53,13 % considera estar ni en acuerdo ni en desacuerdo el saber con seguridad al enfrentarse de manera exitosa a la

acreditación, el 28,13% manifiesta estar de acuerdo que luego de la socialización del modelo, las Instituciones de Educación Superior podían enfrentarse con seguridad exitosa a la acreditación, también el 9,38 % muestra estar de acuerdo ante la interrogante, el 6,25 % está en total desacuerdo, y solo el 3,13 % manifiesta estar completamente de acuerdo.

En consecuencia se puede verificar que las instituciones encuestadas consideran no poseer la seguridad necesaria para enfrentarse exitosamente a la acreditación.

**21. La transparencia fue la tónica del proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	5	15,2	15,6	21,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	9	27,3	28,1	50,0
	En acuerdo	12	36,4	37,5	87,5
	Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,3	93,8
	No Responde	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		



**Análisis e interpretación**

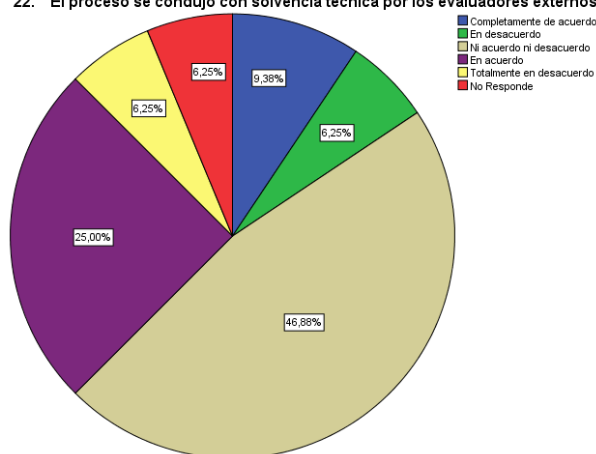
En relación a la pregunta si la transparencia fue la tónica del proceso, el 37,50% refleja estar de acuerdo, mientras que el 28,13 %, manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo, el 15,63% en desacuerdo, el 6,25% presenta estar tanto completamente de acuerdo como totalmente en desacuerdo, mientras que el otro 6,25 % no responde.

Por lo cual se puede demostrar que la transparencia durante el proceso tubo aceptación por parte de los encuestados mostrando satisfacción ante tal proceso.

## 22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	3	9,1	9,4	9,4
	En desacuerdo	2	6,1	6,3	15,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	15	45,5	46,9	62,5
	En acuerdo	8	24,2	25,0	87,5
	Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,3	93,8
	No Responde	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos



### Análisis e interpretación

De las 32 encuestas que corresponde al 100% , el 46,88% muestra imparcialidad, ni de acuerdo ni en desacuerdo, frente a que el proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos, mientras que el 25,0% considera que dicho proceso si se condujo con solvencia y manifiestan estar de acuerdo, por otro lado el 9,38% se encuentra completamente de

acuerdo ante el desarrollo del proceso, un 6,25% muestra desacuerdo, el otro 6,25% está totalmente en desacuerdo, y el 6,25% restante no responde.

Por tal razón se puede decir que el proceso si se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos.

**23. Se evaluó el pasado sin considerar el presente.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	9,1	9,4	9,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	11	33,3	34,4	43,8
	En acuerdo	12	36,4	37,5	81,3
	Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,5	93,8
	No Responde	2	6,1	6,3	100,0
Total		32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
Total		33	100,0		



### Análisis e interpretación

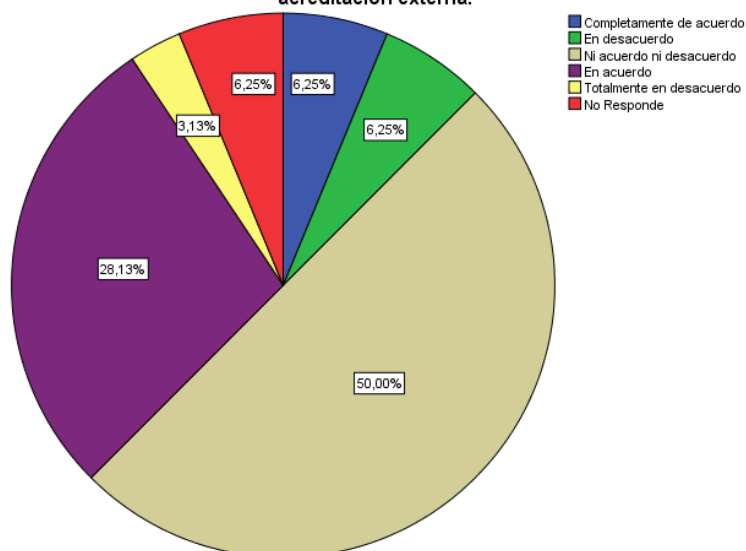
De acuerdo a la pregunta, se evaluó el pasado sin considerar el presente, se puede evidenciar que el 37,50% considera estar en acuerdo ante tal incógnita, mientras que el 34,38% se muestra imparcial ya que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, por otro lado el 12,50% refleja estar totalmente en desacuerdo, el 9,38% en desacuerdo, y el 6,25% no responde.

En tal virtud y con la verificación de las encuestas se constata que en el proceso se evaluó el pasado sin considerar el presente.

**24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	2	6,1	6,3	12,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	16	48,5	50,0	62,5
	En acuerdo	9	27,3	28,1	90,6
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	93,8
	No Responde	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.**



**Análisis e interpretación**

De 32 encuestas realizadas que corresponden al 100% el 50,0% manifiesta esta ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 28,13% refleja estar de acuerdo ante el ambiente proactivo que rodeo el proceso de evaluación acreditación



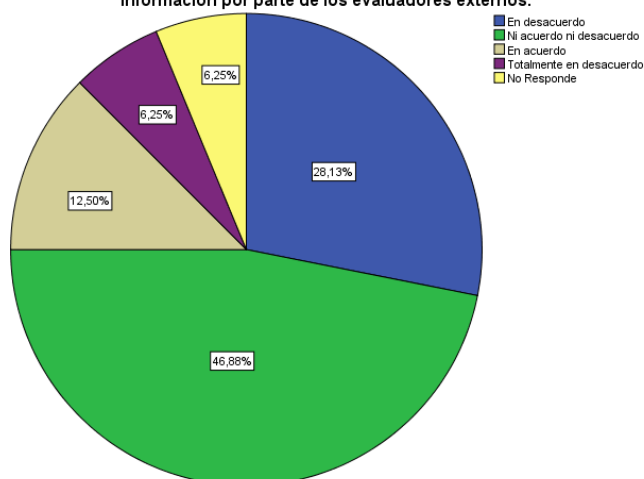
externa, un 6,25% muestra desacuerdo, el otro 6,25% está completamente de acuerdo, el 6,25% restante no responde, y el 3,13 % totalmente en desacuerdo.

En tal virtud se puede evidenciar que el proceso de evaluación y acreditación externa, si se rodeó de un ambiente proactivo.

**25. Se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	9	27,3	28,1	28,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	15	45,5	46,9	75,0
	En acuerdo	4	12,1	12,5	87,5
	Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,3	93,8
	No Responde	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**25. Se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.**



### Análisis e interpretación

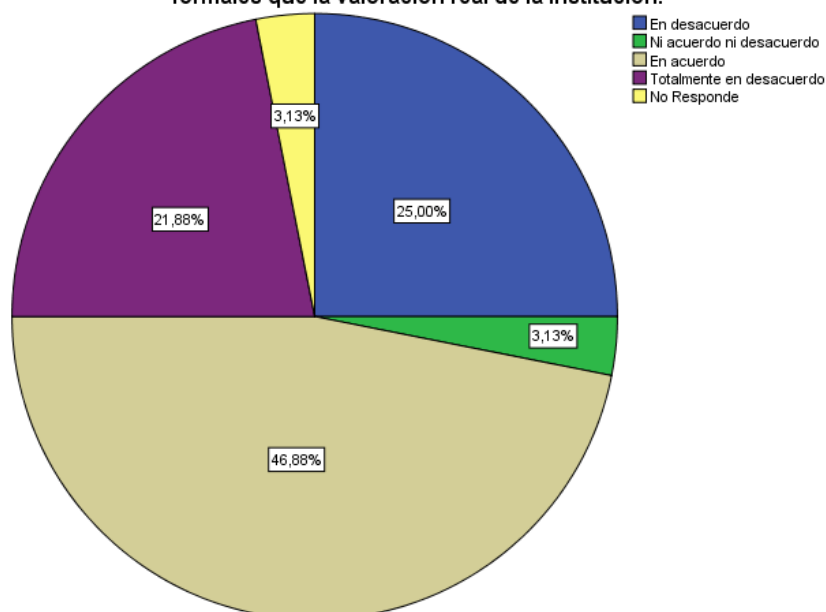
En relación si se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos, se verifica que un 46,88% muestra estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 28,13% muestra estar en desacuerdo, mientras que el 12,50% refleja estar de acuerdo, un 6,25% totalmente en desacuerdo, y el otro 6,25% no responde.

Por lo cual se constata que no se dio la importancia necesaria a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.

**26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	8	24,2	25,0	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	1	3,0	3,1	28,1
	En acuerdo	15	45,5	46,9	75,0
	Totalmente en desacuerdo	7	21,2	21,9	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.**



**Análisis e interpretación**

De acuerdo a los datos analizados, el 46.88% considera estar de acuerdo que la verificación de los datos formales importo más que la valoración real de la institución, un 25.0% se mostró en desacuerdo ante tal interrogante, mientras

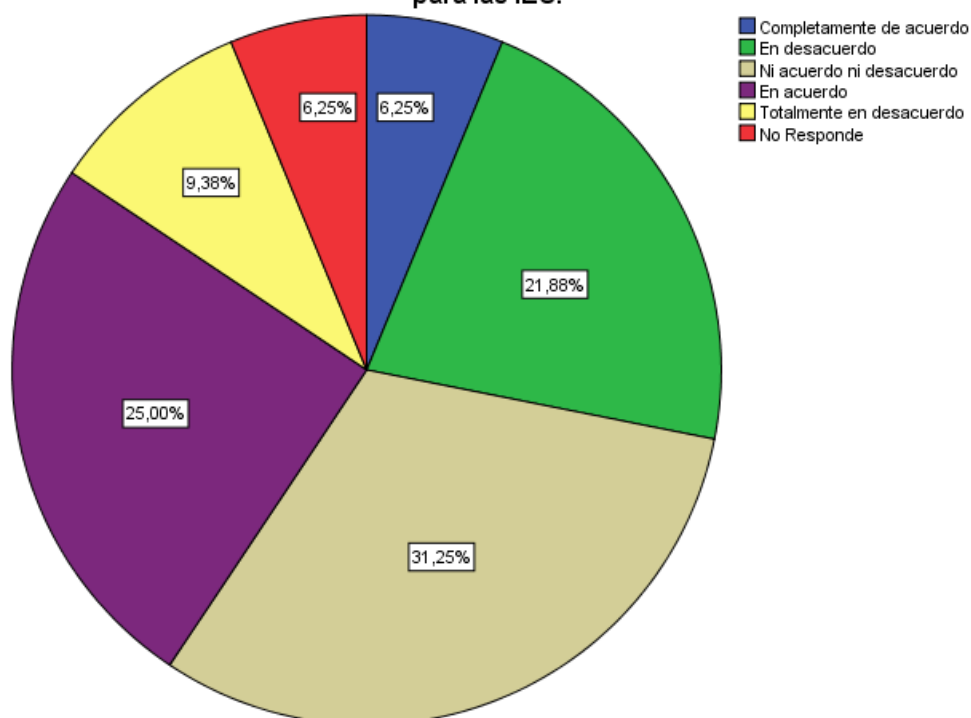
que el 21.88% refleja estar totalmente en desacuerdo, un 3.13% manifiesta imparcialidad, mientras que el 3.13% restante no responde.

En consecuencia se puede verificar que los evaluadores externos dieron más importancia a los datos formales que a la valoración real de la institución.

**27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	28,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	31,3	59,4
	En acuerdo	8	24,2	25,0	84,4
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	93,8
	No Responde	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES.**



Análisis e interpretación

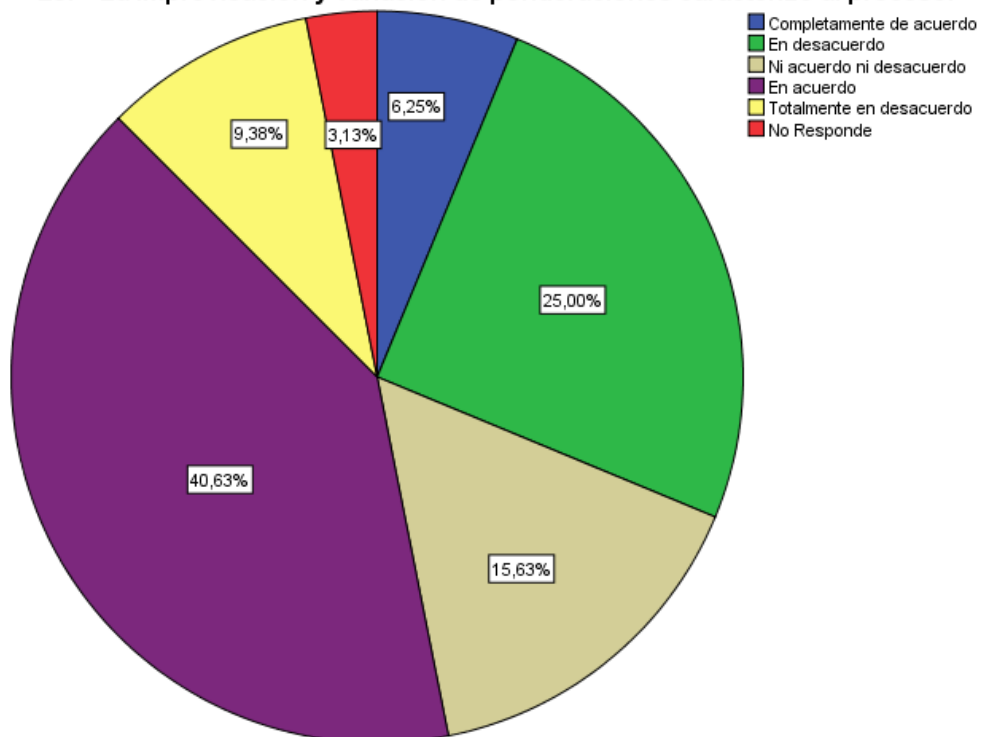
De las 32 encuestas realizadas que representan el 100%, el 31.25% muestra imparcialidad ante el modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las Instituciones de Educación Superior, el 25.0% manifestó estar de acuerdo que el modelo generó instrumentos de validez y confiabilidad, mientras que el 21% se mostró en desacuerdo, y el 9.38% en total desacuerdo, por otro lado el 6,25% refleja estar totalmente en desacuerdo, y el 6.25% no responde.

En tal virtud, se puede verificar que la mayor parte de encuestados acepta que el modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las Instituciones de Educación Superior.

**28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	8	24,2	25,0	31,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	15,2	15,6	46,9
	En acuerdo	13	39,4	40,6	87,5
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso.**



Análisis e interpretación



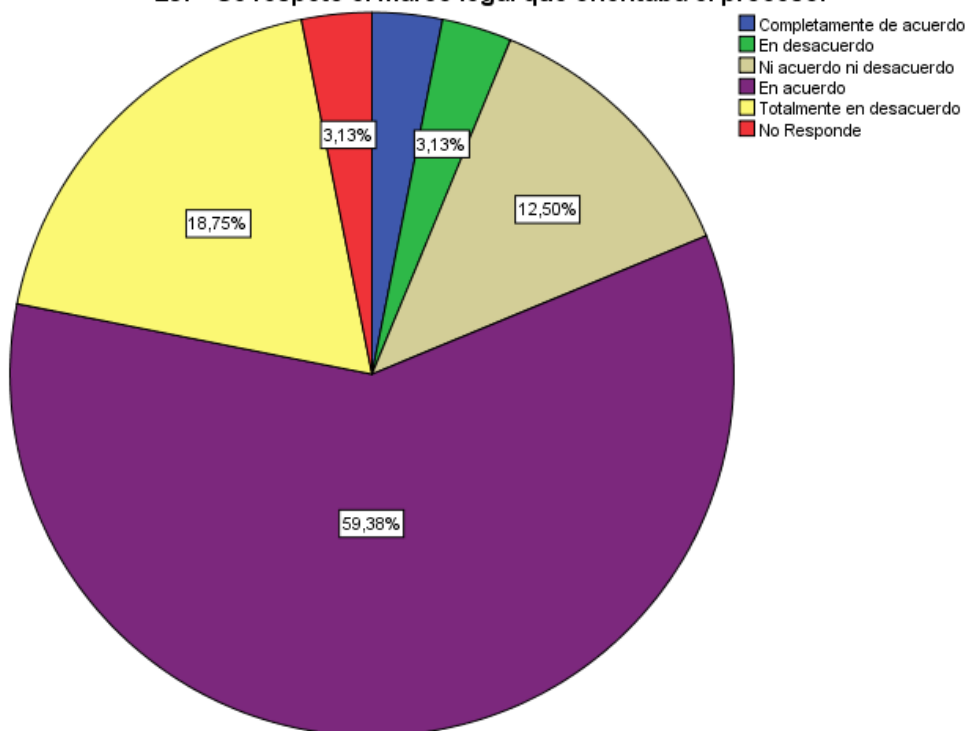
De acuerdo a la pregunta que si la improvisación y variación de ponderaciones caracterizo el proceso, se manifiesta que el 40.63% está de acuerdo con tal interrogante, el 25.0% en desacuerdo, el 15.63% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 9.38% manifiesta estar totalmente en desacuerdo, mientras que el 6.25% está completamente de acuerdo y el 3.13% no responde.

Por lo que, luego de constatar la información se nota que la improvisación y variación de ponderaciones caracterizo el proceso.

**29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	1	3,0	3,1	6,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	12,5	18,8
	En acuerdo	19	57,6	59,4	78,1
	Totalmente en desacuerdo	6	18,2	18,8	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso.**



**Análisis e interpretación**

De las 32 encuestas que corresponden al 100%, el 59,38% se muestra de acuerdo frente a que si se respetó el marco legal que orientaba el proceso, por

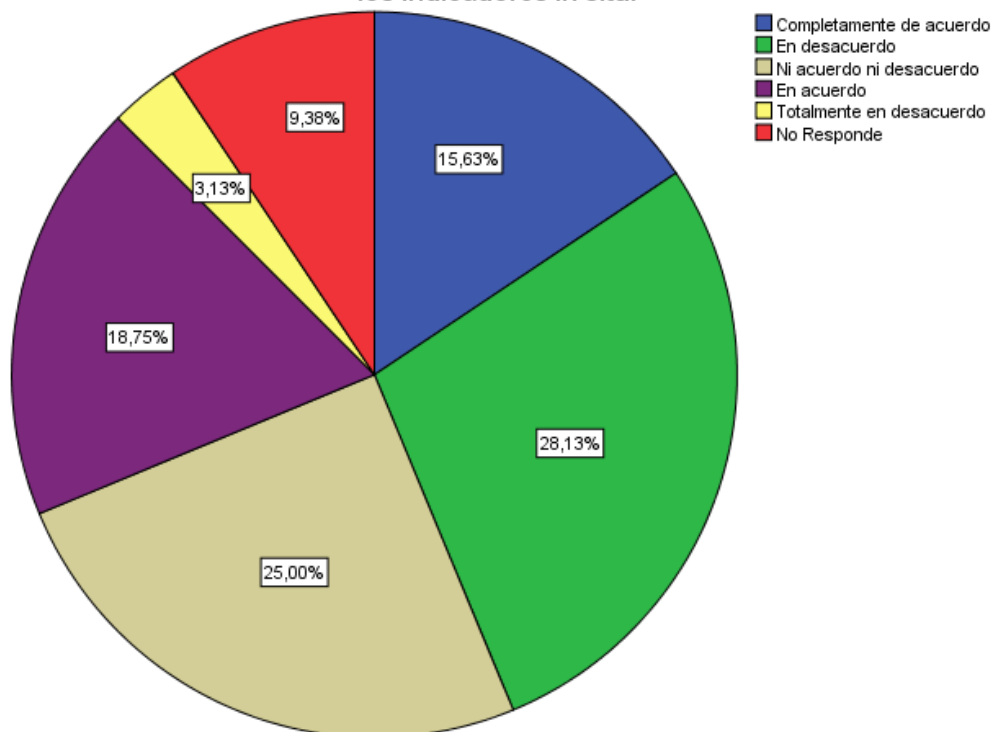
otro lado, el 18.75% manifiesta estar totalmente en desacuerdo, pero el 12.50% refleja imparcialidad ni de acuerdo ni en desacuerdo, por otro lado, un 3.13% está completamente de acuerdo, otro 3.13% está en desacuerdo, y el 3.13% restante no responde.

En tal razón, se puede evidenciar que los encuestados manifiestan que si se respetó el marco legal que orientaba al proceso.

**30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	5	15,2	15,6	15,6
	En desacuerdo	9	27,3	28,1	43,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	25,0	68,8
	En acuerdo	6	18,2	18,8	87,5
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	90,6
	No Responde	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.**



Análisis e interpretación

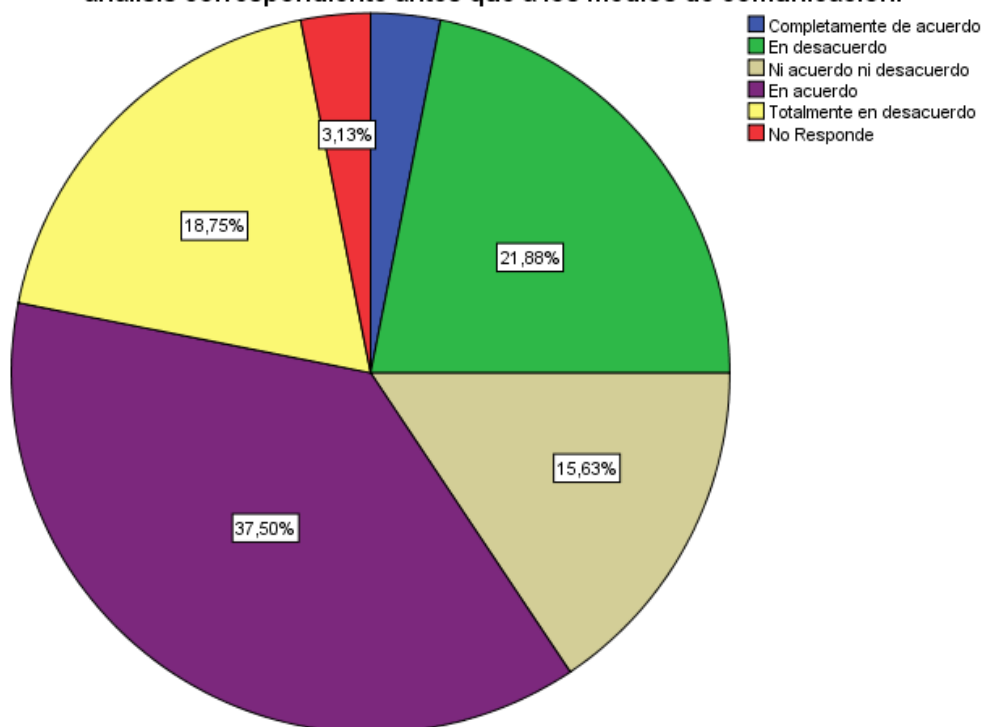
Del total de encuestas realizadas, se determina que el 28.13% se encuentra en desacuerdo con que las Instituciones de Educación Superior quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ, mientras que el 25.=% se mostró en ni acuerdo ni en desacuerdo, pero el 28.75% manifiesta estar de acuerdo en que las Instituciones de Educación Superior si quedaron satisfechas, también el 15.63% está completamente de acuerdo, tomando en cuenta que el 9.38% de encuestados no responde y solo el 3.13% refleja totalmente desacuerdo.

Por lo que se puede notar, que los encuestados han manifestado que las Instituciones de Educación Superior si quedaron satisfechas por la manera objetiva con que se valoraron los indicadores in situ.

**31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	15,2	15,6	40,6
	En acuerdo	12	36,4	37,5	78,1
	Totalmente en desacuerdo	6	18,2	18,8	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.**



Análisis e interpretación

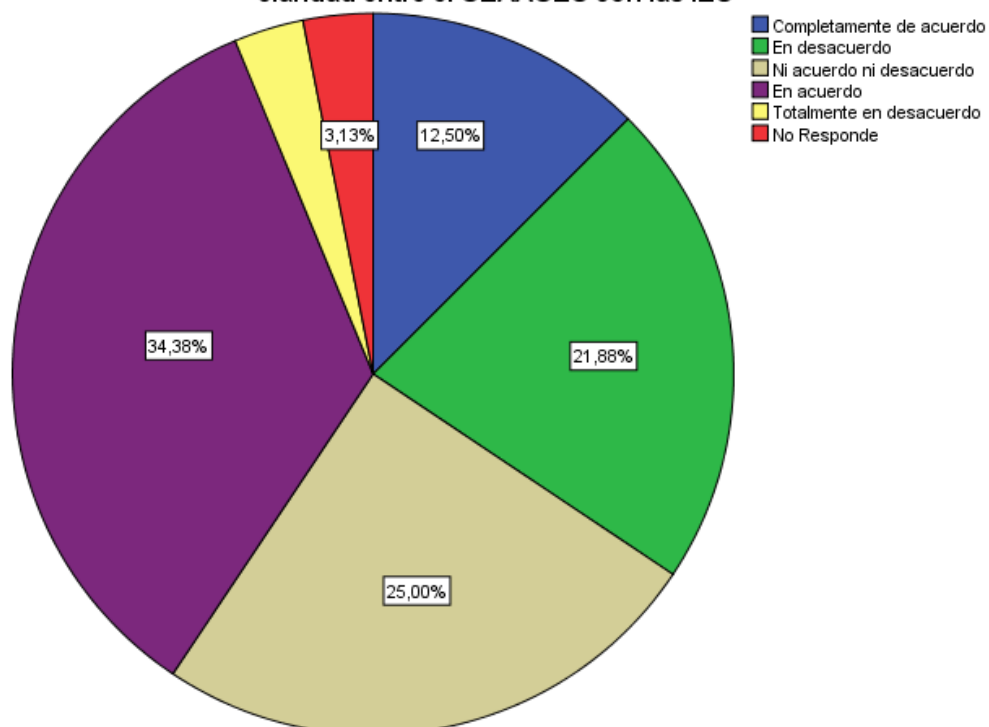
De acuerdo a la pregunta que si los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la Instituciones de Educación Superior para el análisis correspondiente antes que los medios de comunicación se observa que los encuestados muestran acuerdo en un 37.50%, el 21.88% está en desacuerdo, pero el 18.75 manifiesta estar totalmente en desacuerdo, el 15.63% refleja imparcialidad ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 3.13% está completamente de acuerdo, mientras que el restante 3.13% no responde.

En tal virtud se evidencia que los resultados no fueron proporcionados en primer lugar a la Instituciones de Educación Superior para el análisis correspondiente.

**32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	4	12,1	12,5	12,5
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	34,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	25,0	59,4
	En acuerdo	11	33,3	34,4	93,8
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES**



Análisis e interpretación



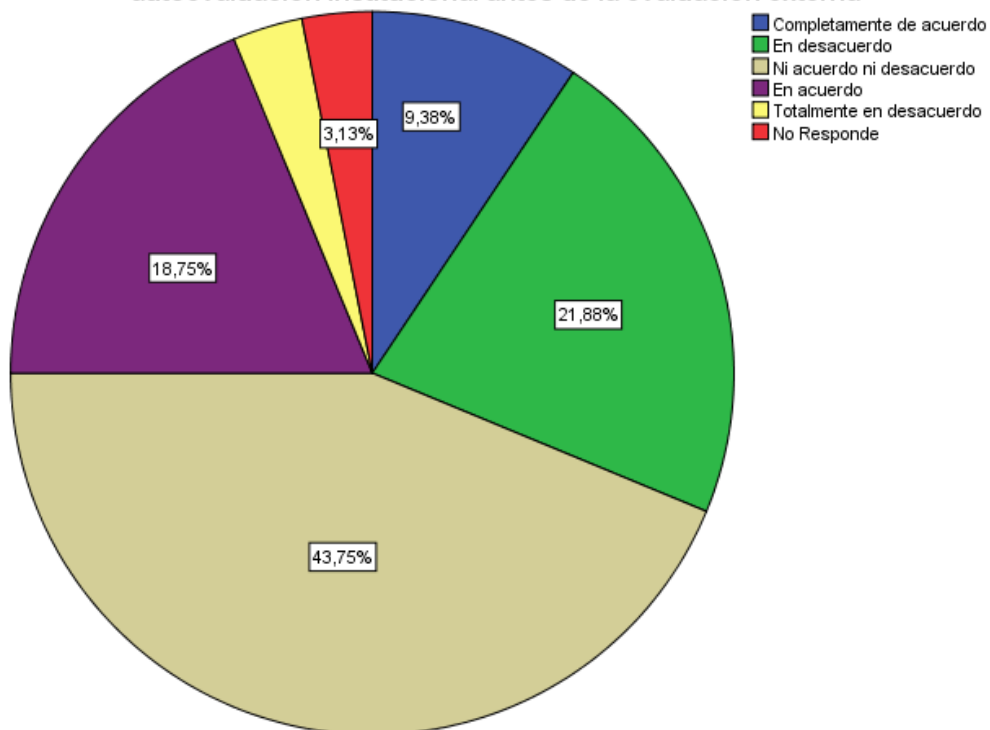
De las 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 34.38% se muestra en acuerdo a que los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las Instituciones de Educación Superior, por otra parte el 21.88% refleja estar en desacuerdo a dicha interrogante, el 25.0% indica imparcialidad ni acuerdo ni en desacuerdo, por el contrario el 12.50% manifiesta estar completamente desacuerdo con los resultado, el 3.13% totalmente en desacuerdo y el 3.13% restante no responde.

Por lo cual, se puede evidenciar que los encuestados manifestaron estar de acuerdo con los resultados que fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre las dos instituciones.

**33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	3	9,1	9,4	9,4
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	31,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	14	42,4	43,8	75,0
	En acuerdo	6	18,2	18,8	93,8
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa**



Análisis e interpretación

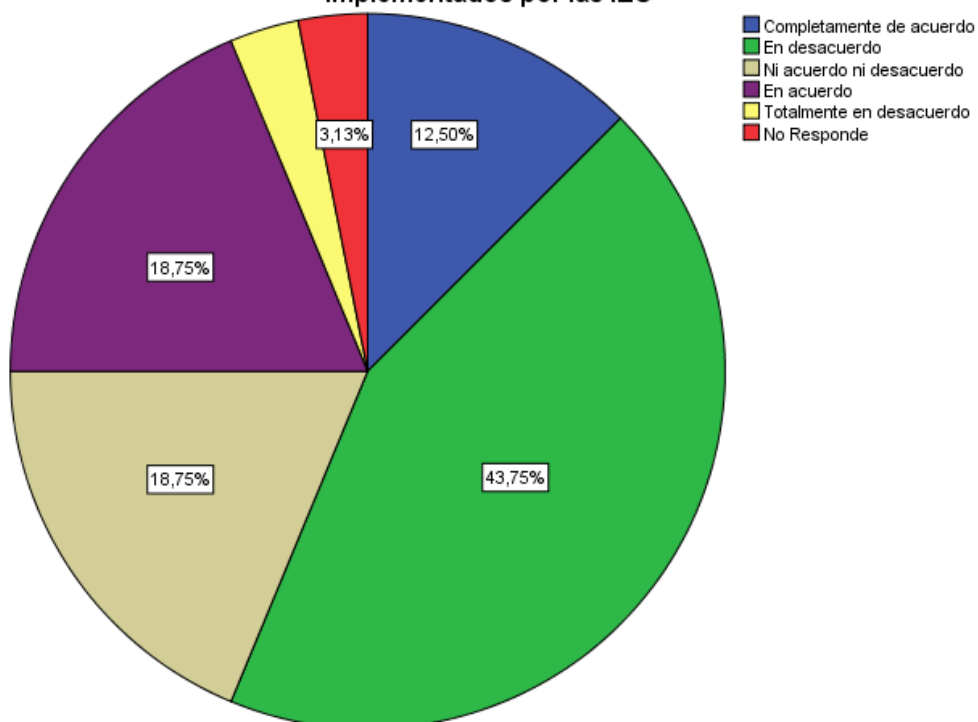
En referencia a que el CEAACES analizo rigurosamente los resultado del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa, se manifiesta que el 43.75% es imparcial ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 21.88% refleja estar en desacuerdo, por otro lado el 18.75% manifiesta estar de acuerdo en los resultados que analizo el CEAACES durante el proceso, y el 9.38% también está completamente de acuerdo, pero el 3.13% muestra estar totalmente en desacuerdo, y el 3.13% restante no responde.

Por lo que, luego de realizar las encuestas se ve reflejado que el CEAACES no analizo rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa.

**34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	4	12,1	12,5	12,5
	En desacuerdo	14	42,4	43,8	56,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	18,8	75,0
	En acuerdo	6	18,2	18,8	93,8
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES**



Análisis e interpretación

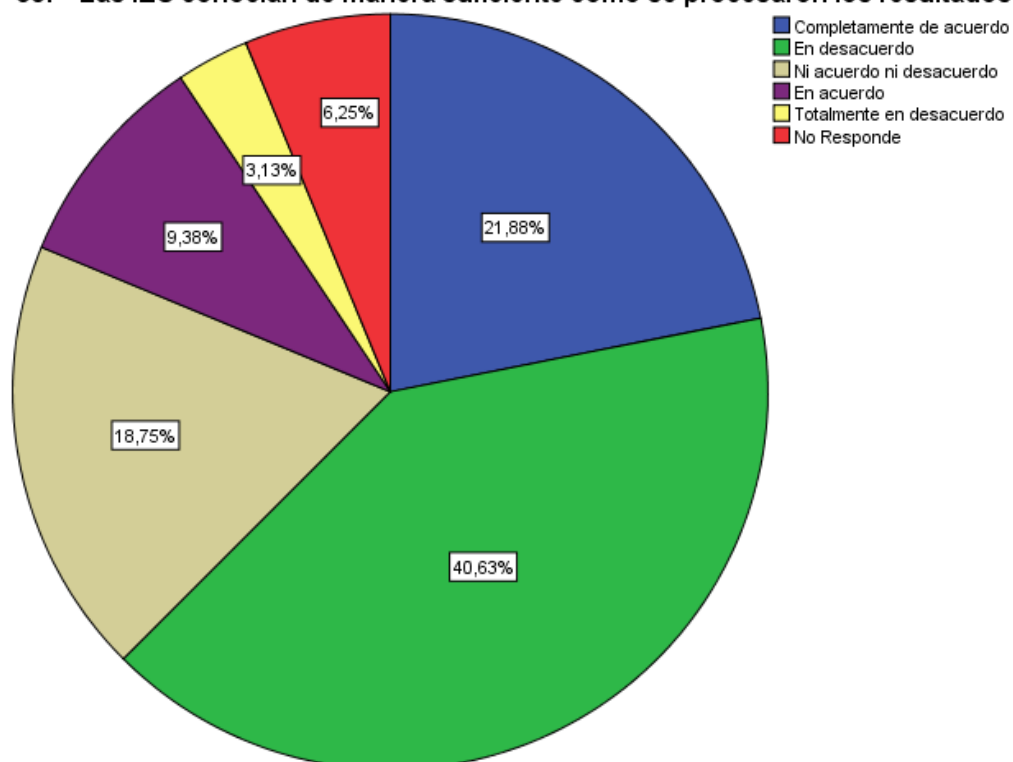
De las 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 43.75% muestra estar en desacuerdo ante que la evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las Instituciones de Educación Superior, un 18.75% manifiesta ni acuerdo ni en desacuerdo, igual que el 18.75% refleja estar de acuerdo, el 12.50% está completamente de acuerdo y solo el 3.13% muestra estar totalmente en desacuerdo y el 3.13 % restante no responde.

Por lo que se constata que los encuestados han manifestado no estar de acuerdo que la evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora incrementados por la IES.

**35. Las Instituciones de Educación Superior conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	7	21,2	21,9	21,9
	En desacuerdo	13	39,4	40,6	62,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	18,8	81,3
	En acuerdo	3	9,1	9,4	90,6
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	93,8
	No Responde	2	6,1	6,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**35. Las IES conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados**



Análisis e interpretación

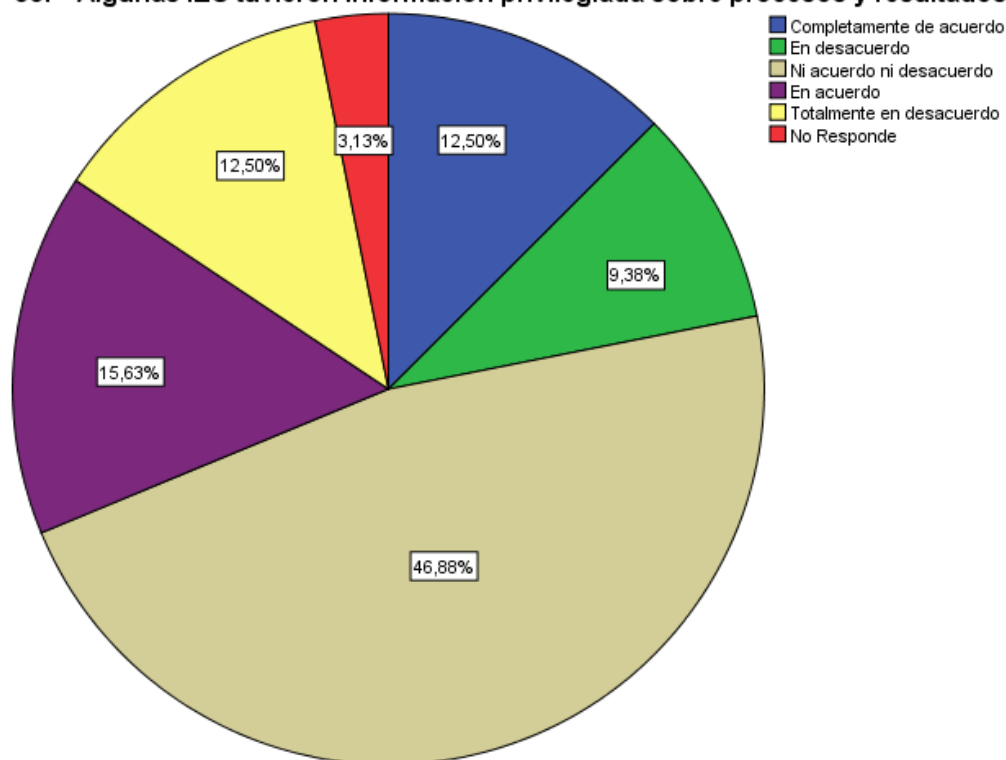
En función de la pregunta que si las Instituciones de Educación Superior conocían de manera suficiente como se procesaron los resultados el 40.63% manifiesta estar en desacuerdo, por otro lado el 21.88% refleja estar completamente de acuerdo, pero el 18.75% es imparcial ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 9.38% está en acuerdo, mientras que el 6.25% no responde y tan solo el 3.13% está totalmente en desacuerdo.

En tal virtud, los encuestados manifiestan, estar en desacuerdo con que las Instituciones de Educación Superior conocían la manera suficiente como se procesaron los resultados.

**36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	4	12,1	12,5	12,5
	En desacuerdo	3	9,1	9,4	21,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	15	45,5	46,9	68,8
	En acuerdo	5	15,2	15,6	84,4
	Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,5	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados**



**Análisis e interpretación**

De las 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 46.88% se muestra imparcial ante que, algunas Instituciones de Educación Superior



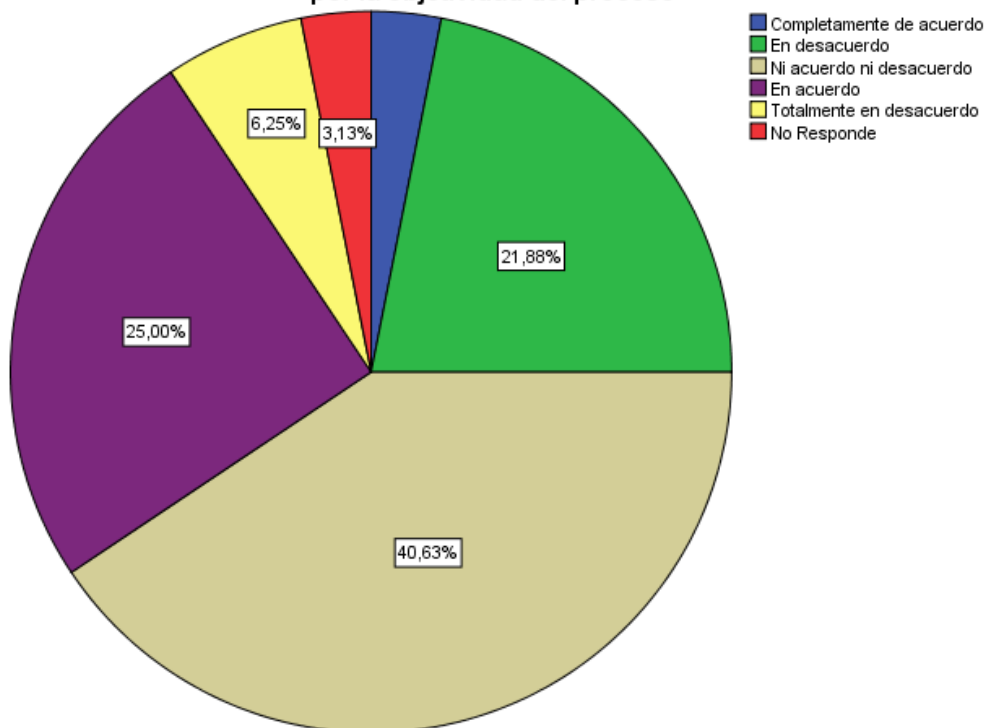
tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados, es decir ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 15.63% presenta estar de acuerdo con tal planteamiento, el 12.50% está completamente de acuerdo, al igual que el 12.50% corresponde a encuetados que están totalmente en desacuerdo, el 9.38% manifiestan estar en desacuerdo y el 3.13% no responde.

Por lo que se puede evidenciar, que algunas Instituciones de Educación Superior si contaron con información privilegiada sobre procesos y resultados.

**37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	13	39,4	40,6	65,6
	En acuerdo	8	24,2	25,0	90,6
	Totalmente en desacuerdo	2	6,1	6,3	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso**



Análisis e interpretación

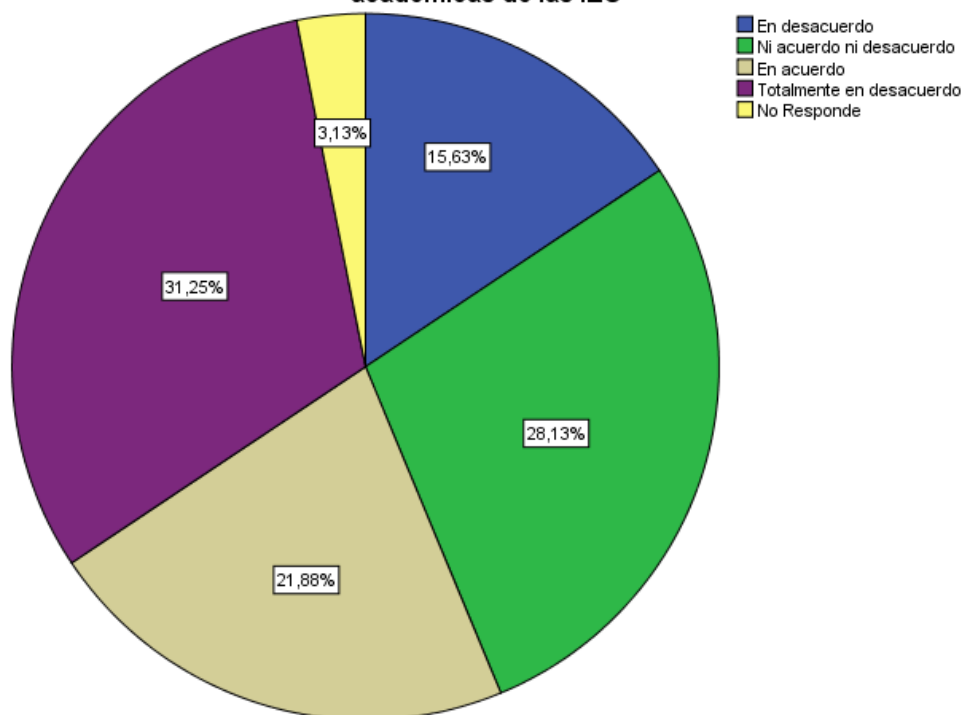
De acuerdo a la consulta de que si la combinación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las Instituciones de Educación Superior por la objetividad del procesos se muestra que el 40.63% está ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 25% releja estar completamente de acuerdo, el 21.88% está en desacuerdo, por otro lado el 6.25% representa estar completamente en desacuerdo, el 3.13 completamente de acuerdo y el 3.13% restante no responde.

En tal virtud, se evidencia que la comunicación de resultados por parte del CEAACES si satisfizo a las Instituciones de Educación Superior por la objetividad del proceso.

**38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	15,2	15,6	15,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	9	27,3	28,1	43,8
	En acuerdo	7	21,2	21,9	65,6
	Totalmente en desacuerdo	10	30,3	31,3	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
Total		32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
Total		33	100,0		

**38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES**



**Análisis e interpretación**

Del total de encuestas realizadas, el 31.25% está totalmente en desacuerdo con la comunicación de resultados que causo sorpresa a las comunidad

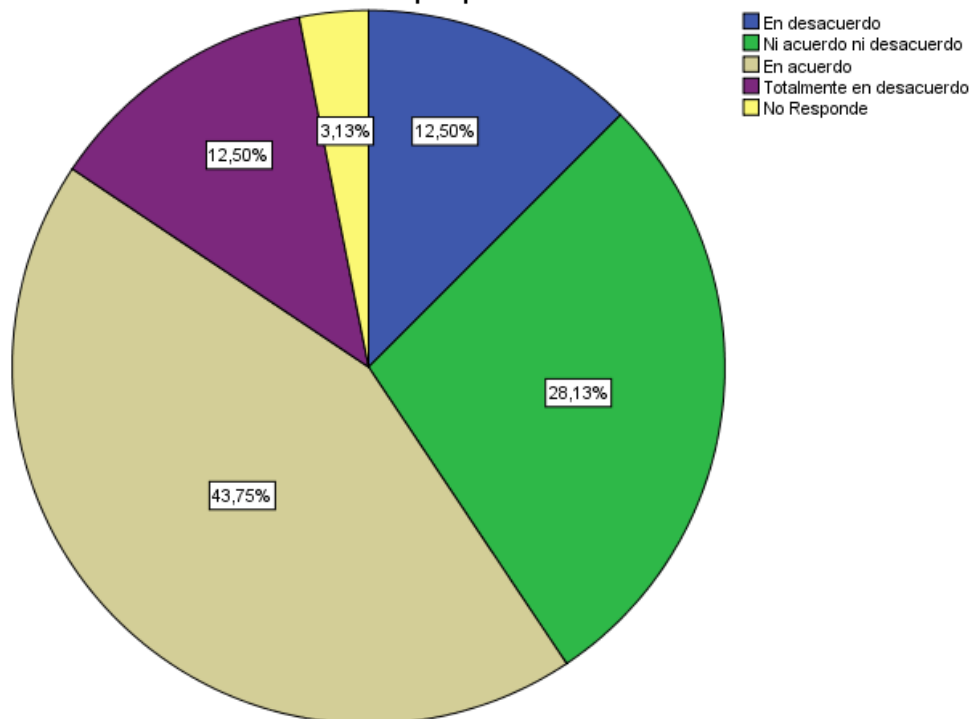
académicas de las Instituciones de Educación Superior, el 28.13% se muestra imparcial ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 21.88% refleja estar de acuerdo en que el resultado causó sorpresa a las comunidades académicas, el 15.63% está en desacuerdo, pero el 3.13% no responde.

Considerándose que la comunicación de resultados, no causó sorpresa a las comunidades académicas de las Instituciones de Educación Superior.

**39. Las IES valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	4	12,1	12,5	12,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	9	27,3	28,1	40,6
	En acuerdo	14	42,4	43,8	84,4
	Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,5	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**39. Las IES valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES**



Análisis e interpretación

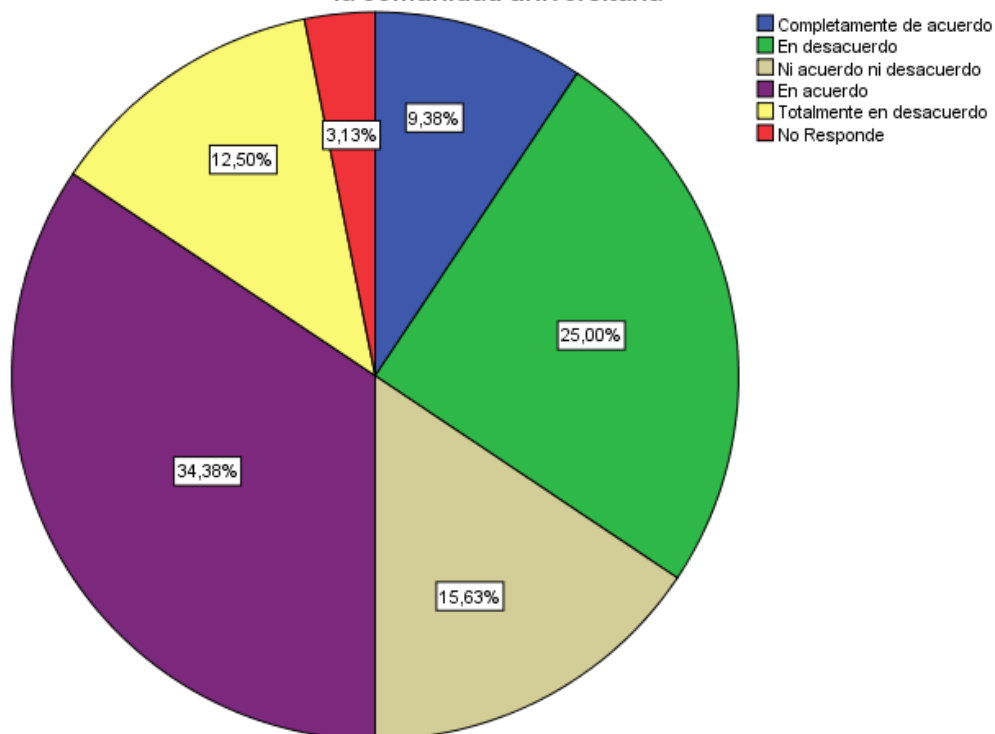
De las 32 encuestas realizadas que abarca el 100%, el 43.75% muestra estar en acuerdo que las Instituciones de Educación Superior valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación en resultados por parte del CEAACES, un 28.13% se mostró imparcial, ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 12.50% manifestó estar en desacuerdo, al igual que el 12.50% mostro estar totalmente en desacuerdo y solo el 3.13% no responde.

Por lo que se evidencia, que las Instituciones de Educación Superior no valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES.

**40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	3	9,1	9,4	9,4
	En desacuerdo	8	24,2	25,0	34,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	15,2	15,6	50,0
	En acuerdo	11	33,3	34,4	84,4
	Totalmente en desacuerdo	4	12,1	12,5	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria**



Análisis e interpretación



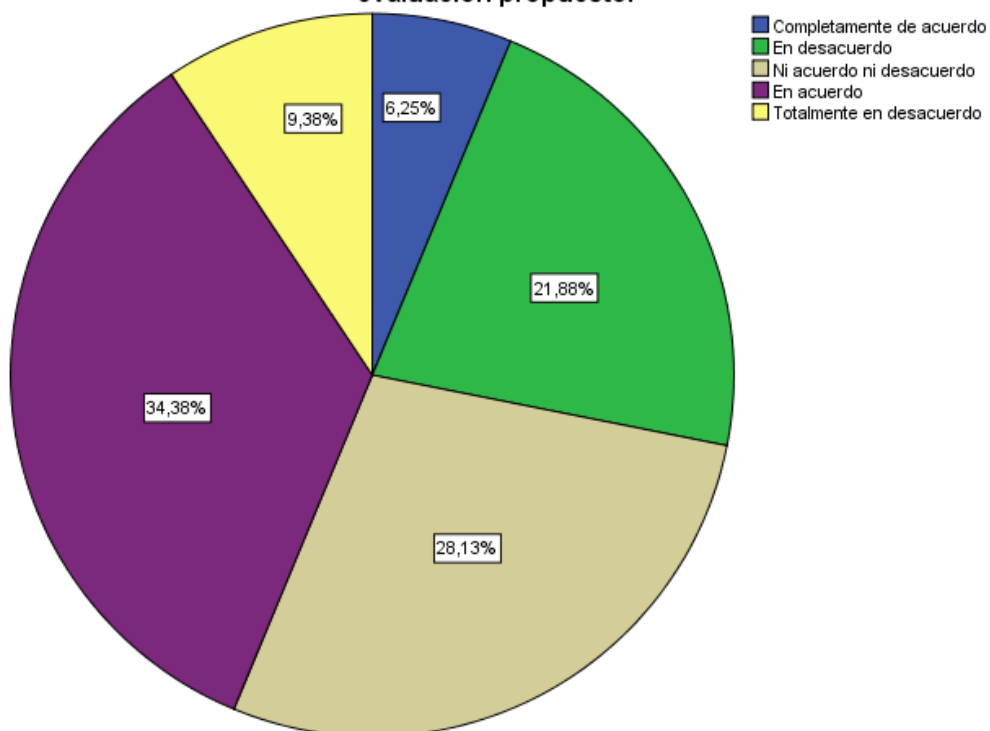
En referencia a la categorización que las Instituciones de Educación Superior produjo impacto positivo en los miembros de la comunidad universitaria, el 34.38% manifiesta estar en acuerdo, el 25.0% mostro desacuerdo, mientras que el 15.63% se mostró imparcial y el 12.50% totalmente en desacuerdo, mientras que el 9.38% refleja estar completamente de acuerdo y solo el 3.13% no responde.

En tal virtud se evidencia que la categorización de las Instituciones de Educación Superior si produjo impacto en las Instituciones de Educación Superior de los miembros de la comunidad universitaria.

**41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	En desacuerdo	7	21,2	21,9	28,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	9	27,3	28,1	56,3
	En acuerdo	11	33,3	34,4	90,6
	Totalmente en desacuerdo	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.**



Análisis e interpretación

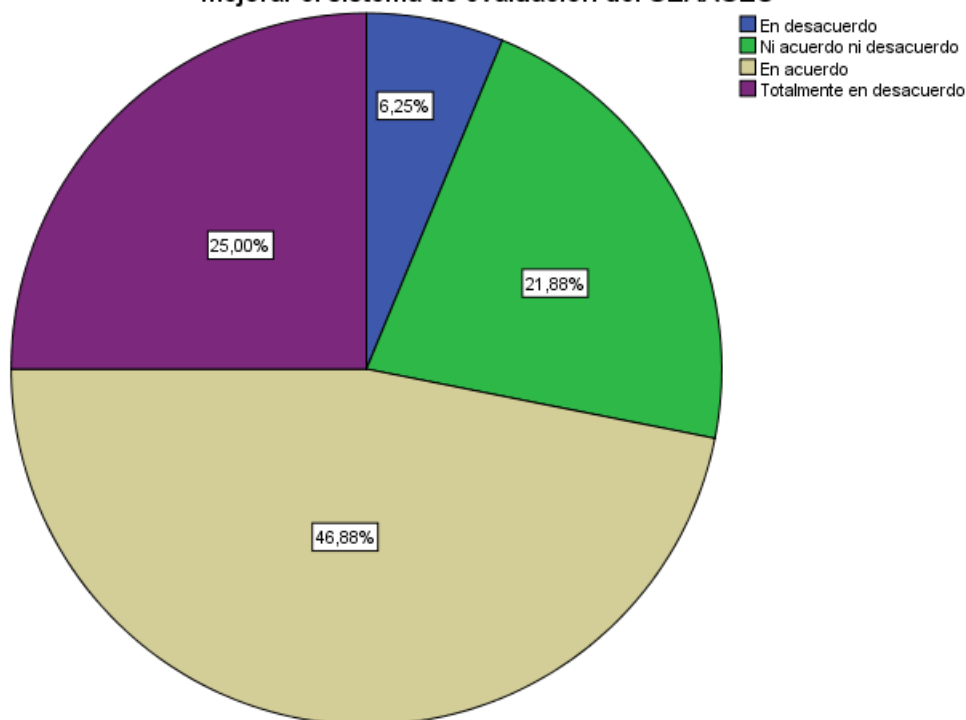
De las 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 34.38% se mostró en acuerdo en relación a que el CEAACES desde el inicio planteo la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto, el 28.13% manifiesta imparcialidad, es decir ni en acuerdo ni en desacuerdo, pero el 21.88% refleja desacuerdo y el 9.38% está totalmente en desacuerdo, pero el 6.25% muestra estar totalmente de acuerdo ante el planteamiento del CEAACES.

Por lo que se puede mostrar que lo encuestados manifiestan que el CEAACES desde el inicio planteo la necesidad el sistema de evaluación propuesto.

**42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	7	21,2	21,9	28,1
	En acuerdo	15	45,5	46,9	75,0
	Totalmente en desacuerdo	8	24,2	25,0	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES**



**Análisis e interpretación**

De acuerdo a la reflexión crítico-propositiva que impulsa la meta evaluación permitirá evaluar el sistema de evaluación del CEAACES, el 43.88% manifiesta

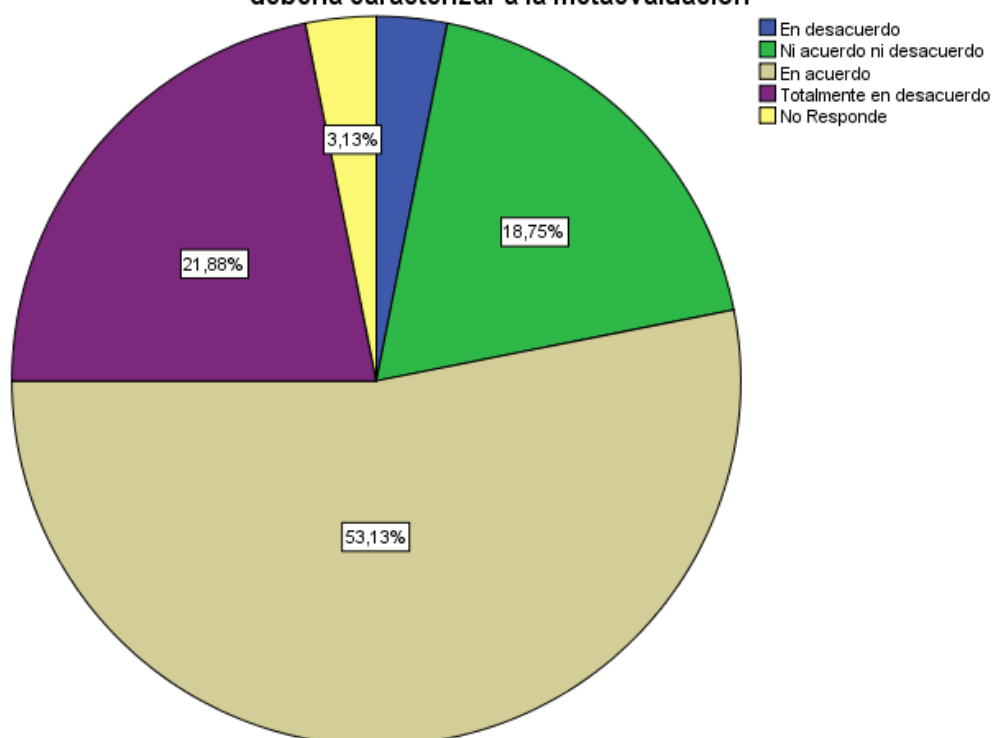
estar en acuerdo, a diferencia que el 25.0% refleja estar totalmente en desacuerdo, pero por otro lado el 21.88% se muestra imparcial ni en acuerdo ni en desacuerdo y solo el 6.25% en desacuerdo.

Por lo que se puede manifestar que la reflexión critico-propositiva que impulsa la meta evaluación si permitió mejorar el sistema de evaluación del CEAACES de acuerdo a la percepción de los encuestados.

**43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	18,8	21,9
	En acuerdo	17	51,5	53,1	75,0
	Totalmente en desacuerdo	7	21,2	21,9	96,9
	No Responde	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación**



Análisis e interpretación

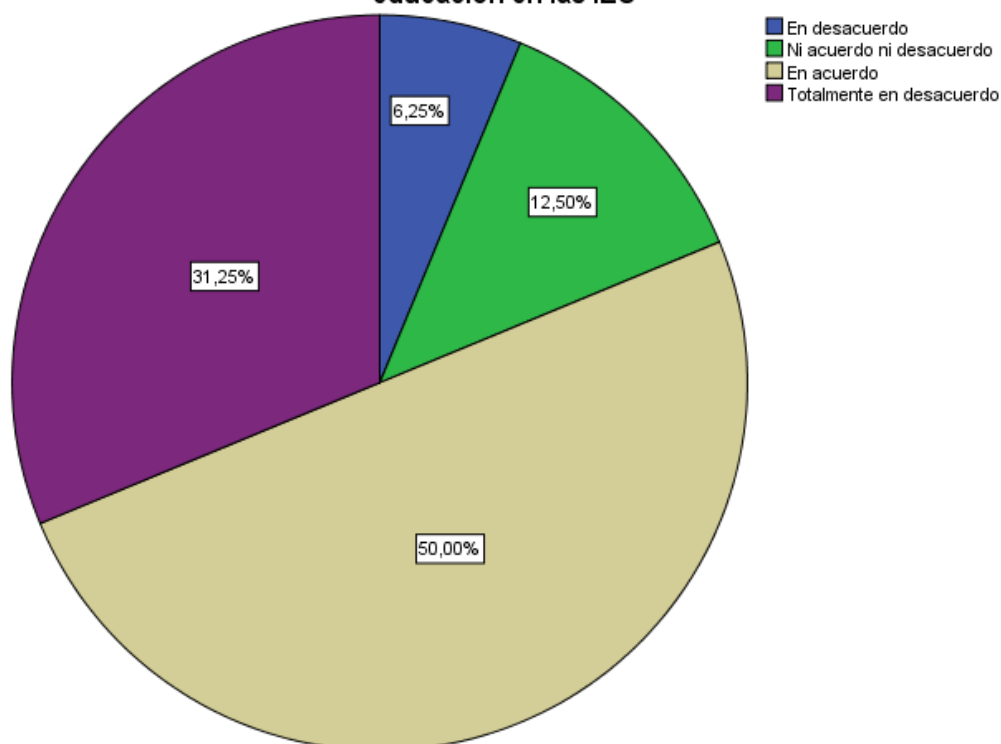
De las 32 encuestas realizadas, el 53.13% manifiesta estar en acuerdo en relación a que la investigación participativa de la comunidades educativas de las Instituciones de Educación Superior debería caracterizar a la meta evaluación, el 21.88% refleja estar totalmente en desacuerdo, por otro lado el 18.75% muestra imparcialidad, ni en acuerdo ni en desacuerdo, un 3.13% está en desacuerdo y el 3.13% restante no responde.

Por lo que se ve reflejado que la investigación participativa de las comunidades de las Instituciones de Educación Superior si debería caracterizar a la meta evaluación.

**44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	6,1	6,3	6,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	12,5	18,8
	En acuerdo	16	48,5	50,0	68,8
	Totalmente en desacuerdo	10	30,3	31,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES**



**Análisis e interpretación**

De acuerdo a la interrogante que si la meta evaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las Instituciones de Educación



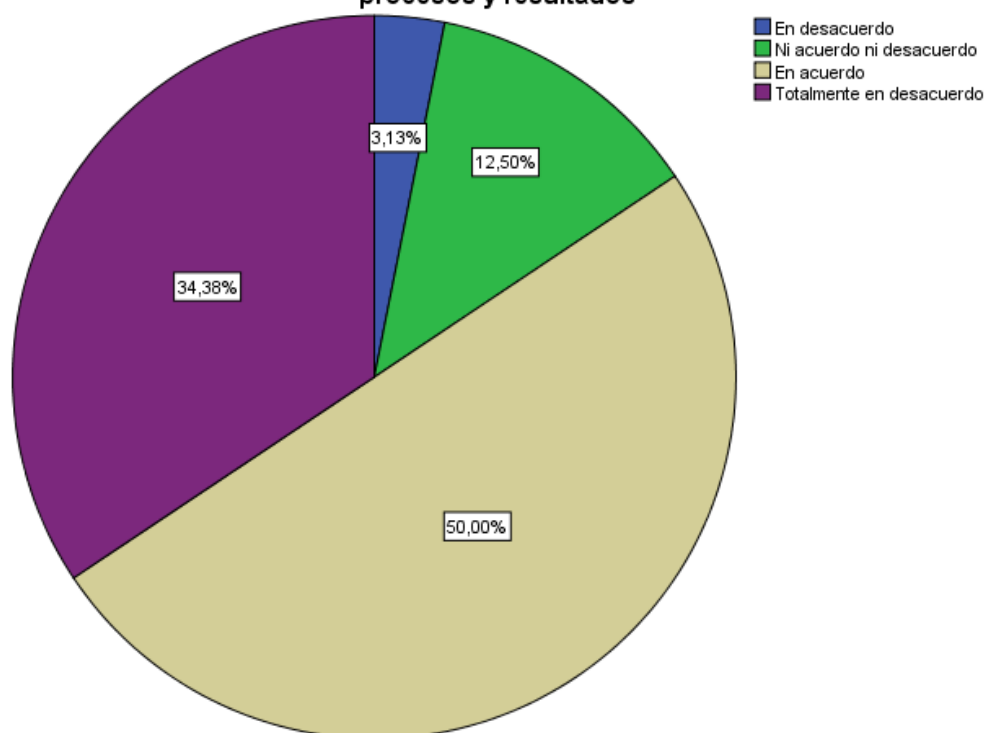
Superior, el 50.0% se muestra estar en acuerdo, mientras que el 31.25% está en total desacuerdo, el 12.50% se muestra imparcial y el 6.25% en desacuerdo.

Por lo que, se manifiesta que la meta evaluación si contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las Instituciones de Educación Superior.

**45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	12,5	15,6
	En acuerdo	16	48,5	50,0	65,6
	Totalmente en desacuerdo	11	33,3	34,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados**



**Análisis e interpretación**

Del total de encuestas realizadas, el 50.0% manifiesta estar en acuerdo en que las Instituciones de Educación Superior consideran que es necesaria la meta evaluación para mejorar procesos y resultados, por otro lado el 34.38%

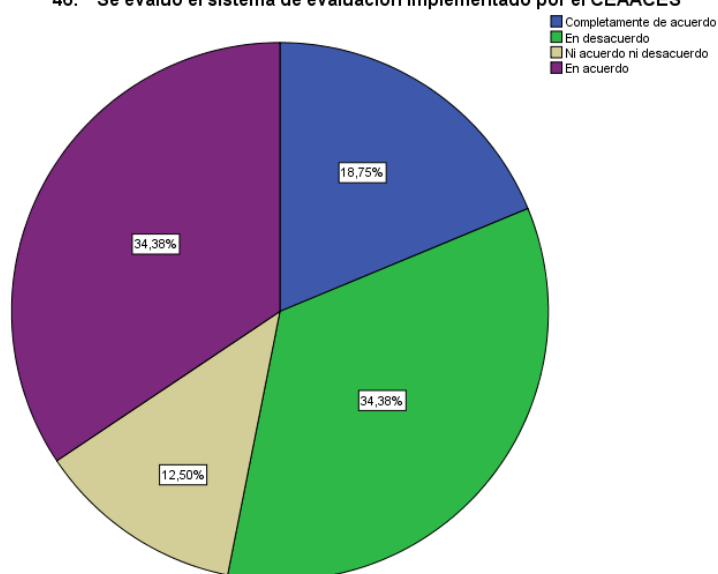
refleja estar completamente en desacuerdo, el 12.50% se muestra imparcial, ni en acuerdo ni en desacuerdo y tan solo el 3.13% está en desacuerdo.

Por lo que se denota que los encuestados consideran necesaria la meta evaluación por parte de las Instituciones de Educación Superior para mejorar los procesos y resultados.

**46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	6	18,2	18,8	18,8
	En desacuerdo	11	33,3	34,4	53,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	12,5	65,6
	En acuerdo	11	33,3	34,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES**



**Análisis e interpretación**

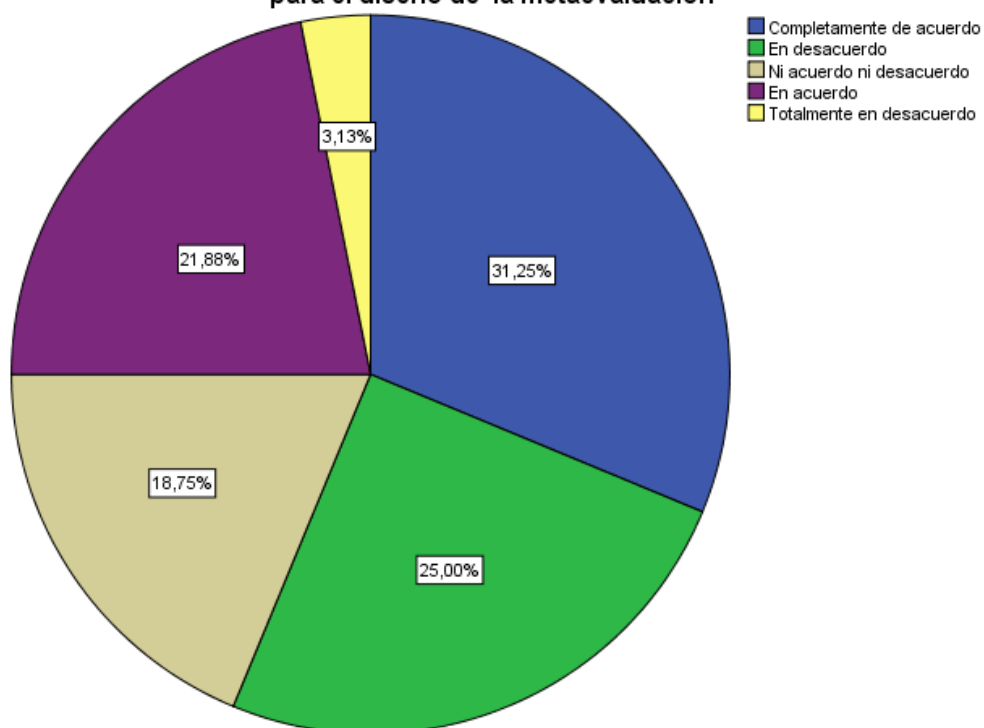
En relación a la pregunta de que se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES, un 34.38% se muestra en acuerdo al igual que un 34.38% está en desacuerdo, pero el 12.50% manifiesta imparcialidad y el 18.75% está completamente de acuerdo.

Por lo que, se puede evidenciar que si se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES.

**47. La comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES para el diseño de la metaevaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	10	30,3	31,3	31,3
	En desacuerdo	8	24,2	25,0	56,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	18,8	75,0
	En acuerdo	7	21,2	21,9	96,9
	Totalmente en desacuerdo	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**47. La comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES para el diseño de la metaevaluación**



Análisis e interpretación

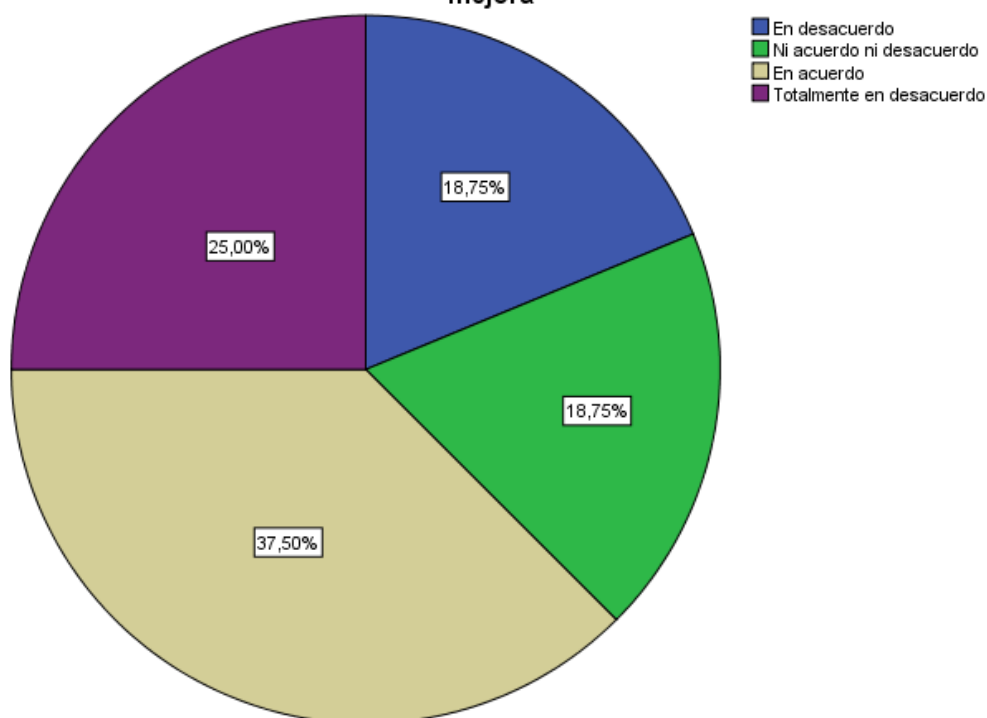
De las 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 31.25% refleja estar completamente de acuerdo en que las comunidades educativas de las Instituciones de Educación Superior fueron consultadas por el CEAACES por el diseño de la meta evaluación, el 25.0% está en desacuerdo mientras que el 18.75% refleja imparcialidad, también el 21.88% muestra estar en acuerdo y solo el 3.13% está en desacuerdo.

Por lo que se manifiesta que las comunidades educativas de las Instituciones de Educación Superior si fueron consultadas por el CEAACES para el diseño de la meta evaluación.

**48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	6	18,2	18,8	18,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	18,8	37,5
	En acuerdo	12	36,4	37,5	75,0
	Totalmente en desacuerdo	8	24,2	25,0	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora**



**Análisis e interpretación**

En relación a la interrogante que si los talleres de análisis con mente abierta sobre la meta evaluación que se realicen entre el CEAACES y las Instituciones

de Educación Superior incidirán en la calidad de mejora, el 37.50% considera estar de acuerdo, a diferencia que el 25.0% esta totalmente en desacuerdo y un 18.75% se muestra imparcial ni en acuerdo ni en desacuerdo, al igual que el 18.75% está en desacuerdo.

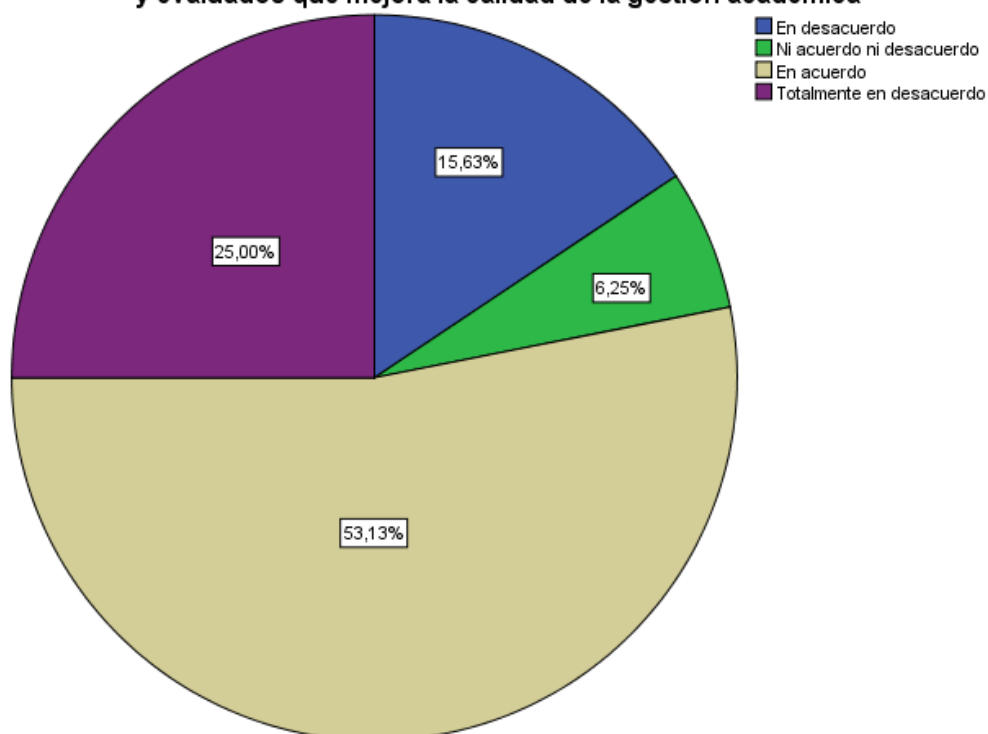
Por lo que, se nota claramente que los talleres de análisis con mente abierta sobre la me evaluación que se realicen entre le CEAACES y las Instituciones de Educación Superior si incidirán en la calidad de las propuestas de mejora.



**49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	5	15,2	15,6	15,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	6,3	21,9
	En acuerdo	17	51,5	53,1	75,0
	Totalmente en desacuerdo	8	24,2	25,0	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica**



**Análisis e interpretación**

De las 32 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 53.13% manifiesta estar en acuerdo en que la investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la

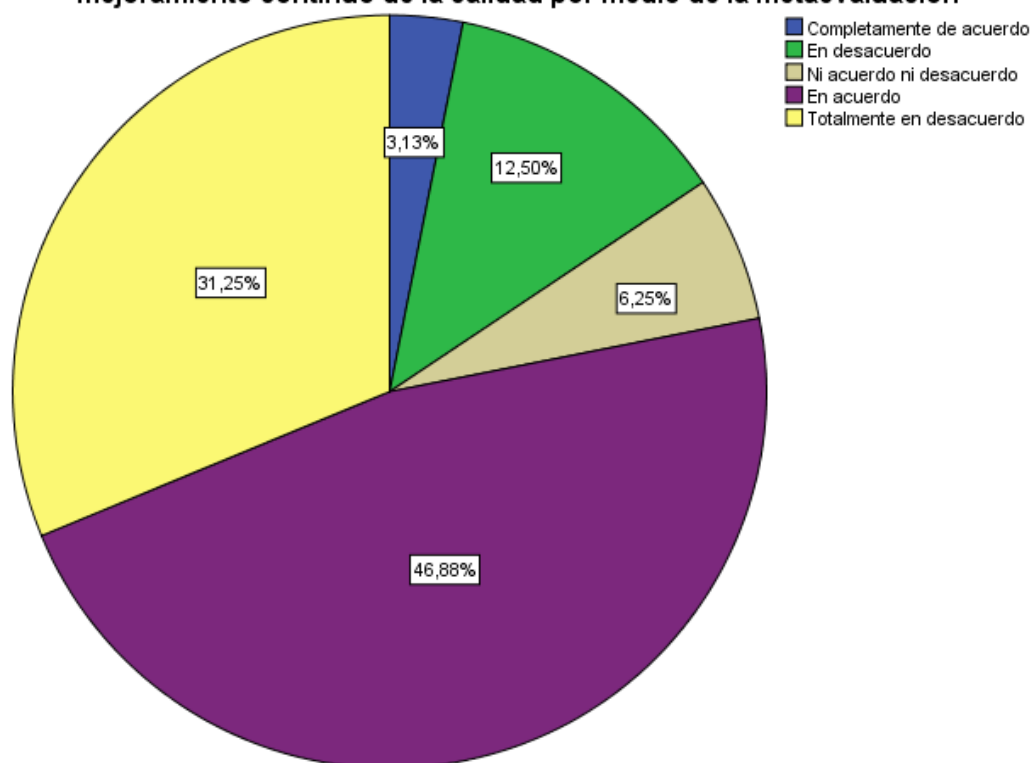
gestión académica, por otro lado el 25.0% refleja estar totalmente en desacuerdo, el 15.63% está en desacuerdo y el 6.25% se muestra parcial, es decir ni en acuerdo ni en desacuerdo.

En tal virtud, se puede manifestar que la investigación evaluativa si permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica.

**50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completamente de acuerdo	1	3,0	3,1	3,1
	En desacuerdo	4	12,1	12,5	15,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	6,3	21,9
	En acuerdo	15	45,5	46,9	68,8
	Totalmente en desacuerdo	10	30,3	31,3	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,0		
	Total	33	100,0		

**50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación**



Análisis e interpretación

En relación a las encuestas realizadas que son 32, el 46.88% muestra estar en acuerdo en relación a que los evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la meta evaluación, también se refleja que el 31.25% está totalmente en desacuerdo, el 12.50% refleja estar en desacuerdo y el 6.25% muestra imparcialidad ni en acuerdo ni en desacuerdo y tan solo el 3.13% completamente de acuerdo.

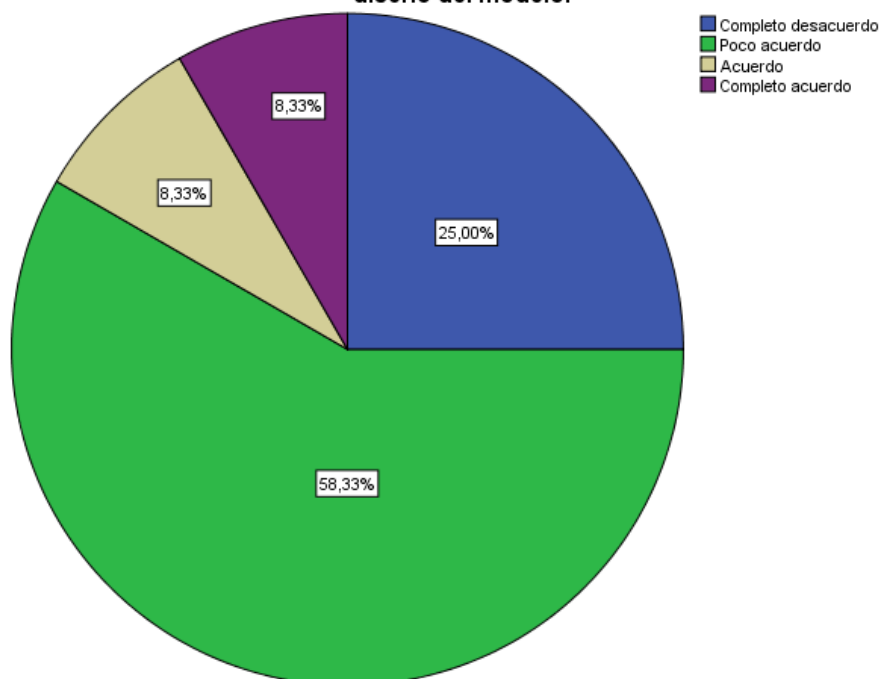
Por lo que se puede evidenciar una equidad en que tanto evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la meta evaluación.

#### **5.1.2. Resultados directores unidad evaluación, acreditación universidades Ecuador**

##### **1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) participaron activamente en el diseño del modelo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	14	42,4	58,3	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) participaron activamente en el diseño del modelo.**



**Análisis e interpretación**

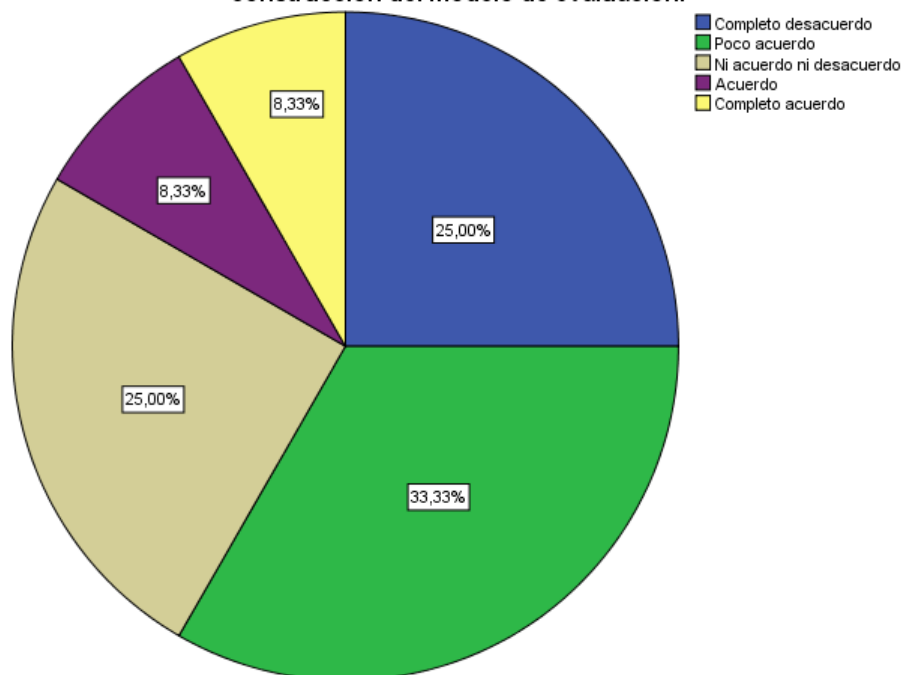
De las 24 encuestas que corresponden al 100%, el 58.33% se encuentra en poco acuerdo en que las Instituciones de Educación Superior (Instituciones de Educación Superior), participaron activamente en el diseño del modelo, mientras que el 25% se encuentra en completo acuerdo, por otra parte, el 8.33% corresponde a que los encuestados respondieron que están en completo acuerdo, y el 8.33% está en acuerdo.

En base a la encuesta, se considera que la mayoría de personas encuestadas están en poco acuerdo con la participación activa en el diseño del modelo de las Instituciones de Educación Superior.

**2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	58,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdidos	9	27,3		
Total		33	100,0		

**2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.**



Análisis e interpretación

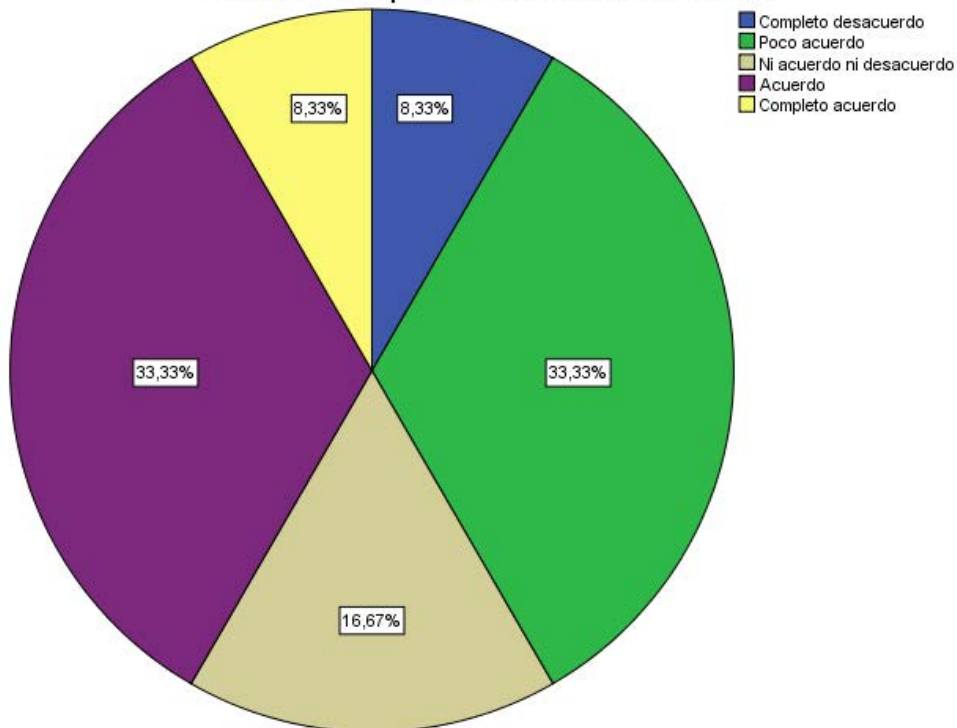
En relación a la pregunta si el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación, se considera que las Instituciones de Educación Superior (Instituciones de Educación Superior), el 33.33% indica que esta en poco acuerdo, el 25% se encuentra en completo desacuerdo, considerando otro porcentaje igual equivalente al 25% se encuentra ni acuerdo ni en desacuerdo, sin embargo, el 8.33% está en acuerdo y el 8.33% se encuentra en completo acuerdo.

Por lo cual, de acuerdo a la pregunta se considera que el diseño no advierte en forma total en que el proyecto pedagógico oriente la construcción del modelo de evaluación, tomando en cuenta el mayor porcentaje de valoración.

### 3. El modelo es predominantemente cuantitativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	41,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	16,7	58,3
	Acuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

### 3. El modelo es predominantemente cuantitativo



Análisis e interpretación

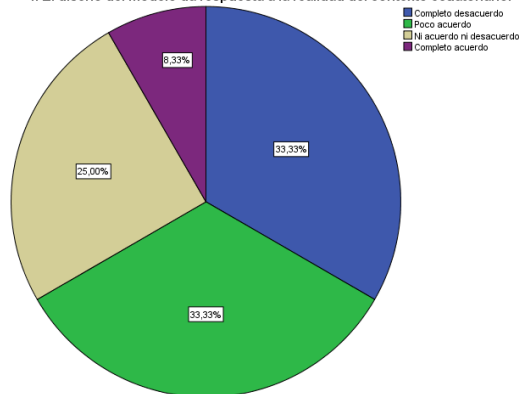


Con respecto a las 24 encuestas que corresponden al 100%, se puede decir que el 33.33% considera estar en acuerdo con respecto a la interrogante, de igual forma un 33.33% se encuentra en poco acuerdo con que el modelo es predominantemente cuantitativo, mientras que un 16.67% indica estar ni en acuerdo ni desacuerdo, por otra parte el 8.33% de encuestados está en completo acuerdo y otro porcentaje igual, es decir un 8.33% en completo acuerdo.

#### 4. El diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

4. El diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano.



#### Análisis e interpretación

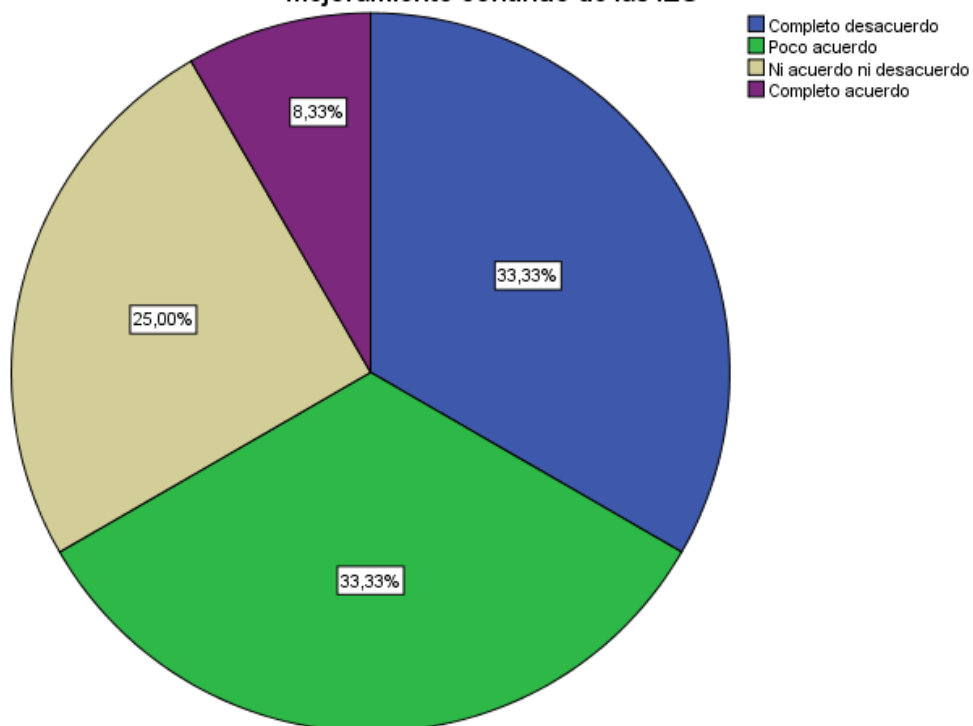
Con relación a las 24 encuestas que equivalen al 100%, se puede decir que el 33.33% está en poco acuerdo con que el diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano, otro 33.33% indica estar en completo desacuerdo, mientras que el 25% señala estar en ni acuerdo ni desacuerdo con la pregunta, y solo el 8.33% está en completo acuerdo.

Esto indica que el diseño del modelo no da respuesta en forma total a la realidad del contexto ecuatoriano.

**5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las IES**



Análisis e interpretación

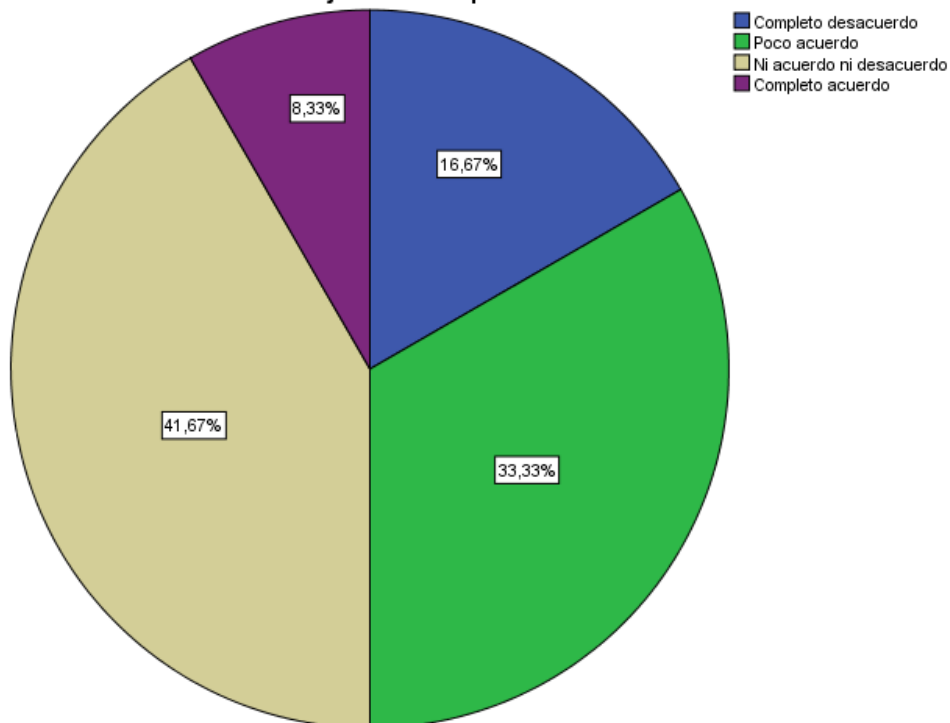
En relación a los resultados obtenidos de las encuestas realizadas se muestra que, el 33.33% está en completo desacuerdo a que el modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conducen a un mejoramiento continuo de las Instituciones de Educación Superior, mientras que un porcentaje igual, es decir 33.33% indica estar en completo desacuerdo, mientras que el 25% señala estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, y el 8.33% está en completo acuerdo a lo planteado.

En tal virtud, se indica que el modelo no refleja en forma total un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de la Instituciones de Educación Superior.

**6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.**



Análisis e interpretación

De las 24 encuestas que corresponden al 100%, se indica que el 41.67% está en ni acuerdo ni en desacuerdo con que si se evidencio un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo, el 33.33% está en poco acuerdo, sin embargo, el 16.67% señala estar en completo desacuerdo, y el 8.33% está en completo acuerdo.

En consecuencia, existe un resultado indiferente por parte de los encuestados con que el modelo evidencie un trabajo multidisciplinario.

### 7. Las reglas de juego estuvieron muy claras desde el inicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	12	36,4	50,0	50,0
	Poco acuerdo	12	36,4	50,0	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		



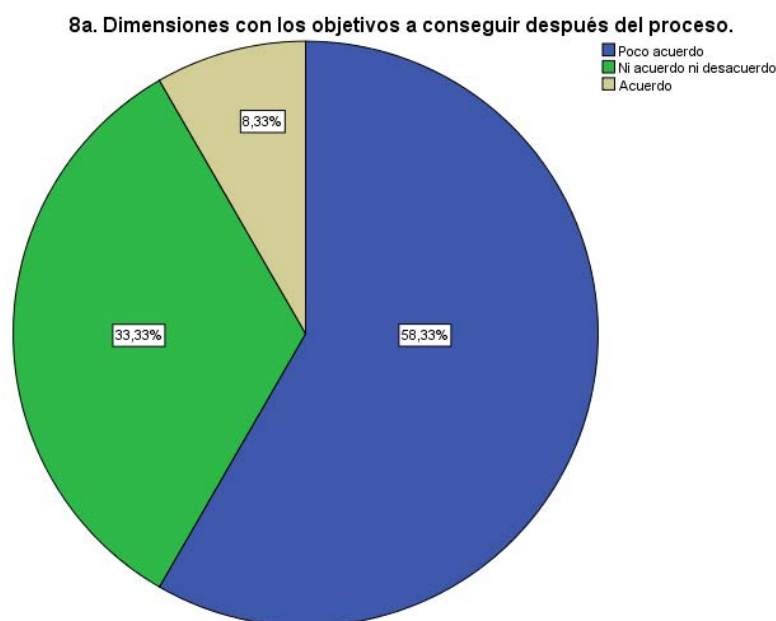
#### Análisis e interpretación

Del total de encuestas realizadas, se manifiesta que el 50% está en completo desacuerdo con que las reglas del juego estuvieron muy claras desde el inicio, mientras que un porcentaje igual, es decir el 50% está en poco acuerdo.

En razón de lo indicado, se indica que los encuestados consideran que las reglas del juego no estuvieron muy claras desde el principio.

### 8a. Dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	14	42,4	58,3	58,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		



#### Análisis e interpretación

Del total de encuestas realizadas, el 58.33% indica estar en poco acuerdo con las dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso, mientras que el 33.33% presenta ni acuerdo ni desacuerdo con lo planteado y solo el 8.33% muestra acuerdo.

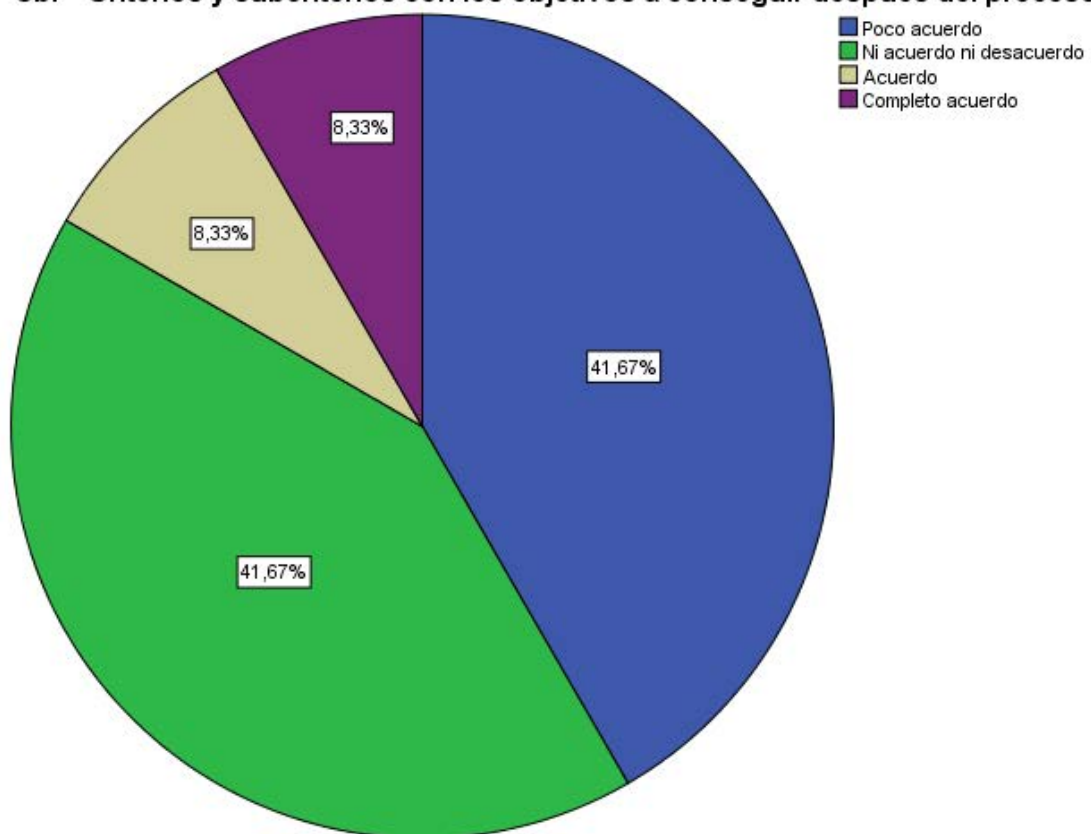
En relación a los resultados, se señala que los objetivos a conseguir después del proceso no son muy factibles.



**8b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	41,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**8b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso**



Análisis e interpretación

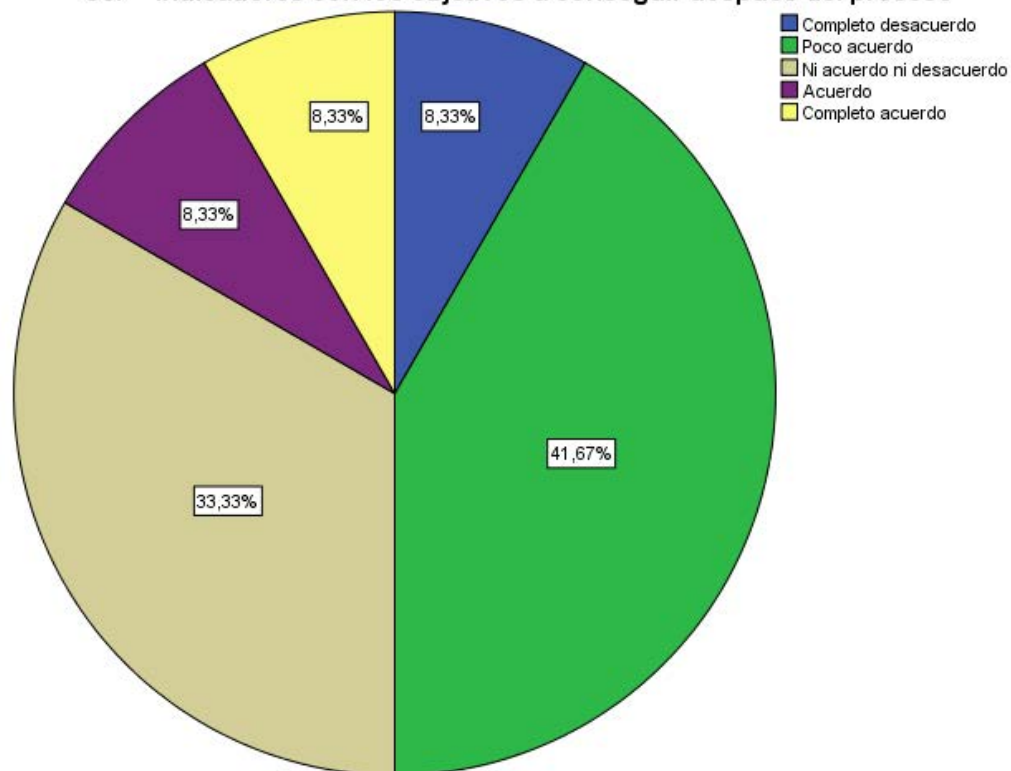
De las 24 encuestas que corresponden al 100%, el 41.67% está en poco acuerdo con los criterios y subcriterios a conseguir después del proceso, de igual forma en un porcentaje igual el 41.67% indica estar ni en acuerdo ni desacuerdo, el 8.33% está en acuerdo y otro 8.33% señala estar en completo acuerdo.

Esto indica que la mayor parte de los encuestados no aceptan que exista relación con los criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso.

### 8c. Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	33,3	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

### 8c. Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso



Análisis e interpretación

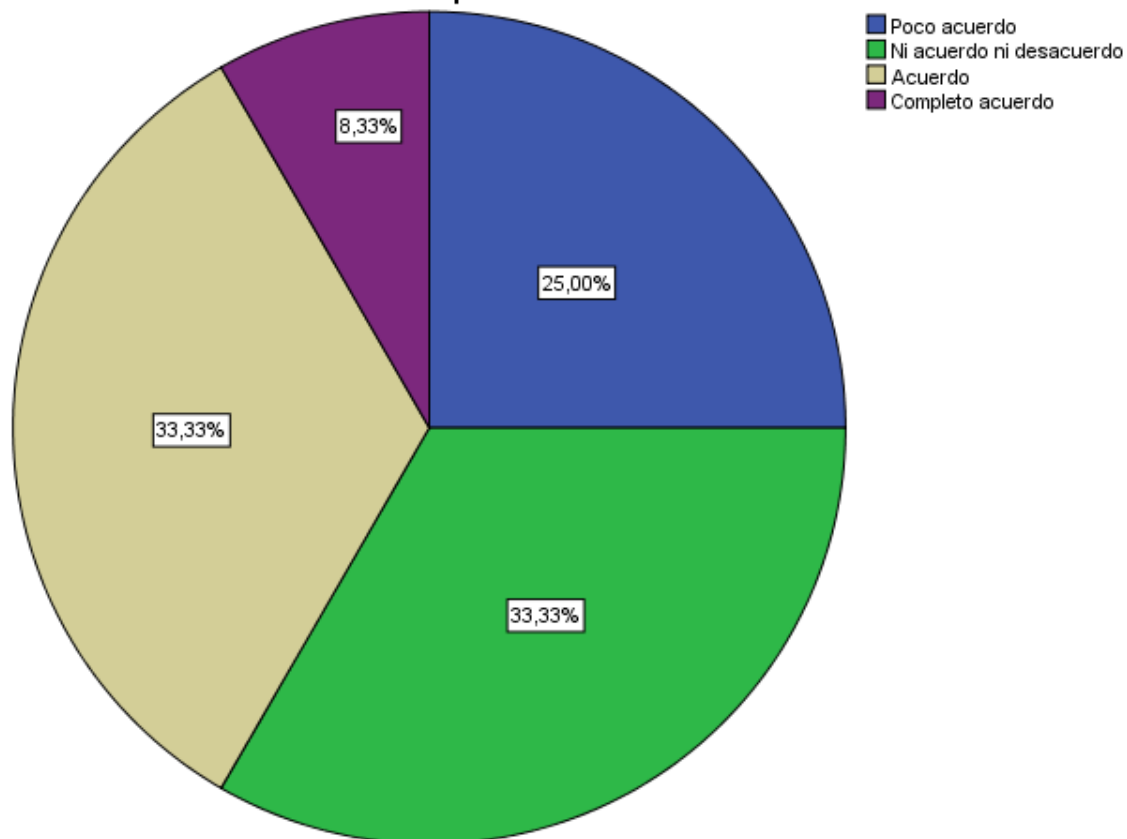
En base a la encuesta realizada, el 41.67% señala estar en poco acuerdo con los indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso, el 33.33% indica estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta, mientras que el 8.33% está en completo desacuerdo, de igual forma otro 8.33% está en acuerdo y finalmente el 8.33% está en completo acuerdo.

Esto indica que no existe completa satisfacción en los encuestados en relación a los indicadores con los objetivos a seguir después del proceso.

**9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	33,3	58,3
	Acuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo**



### Análisis e interpretación

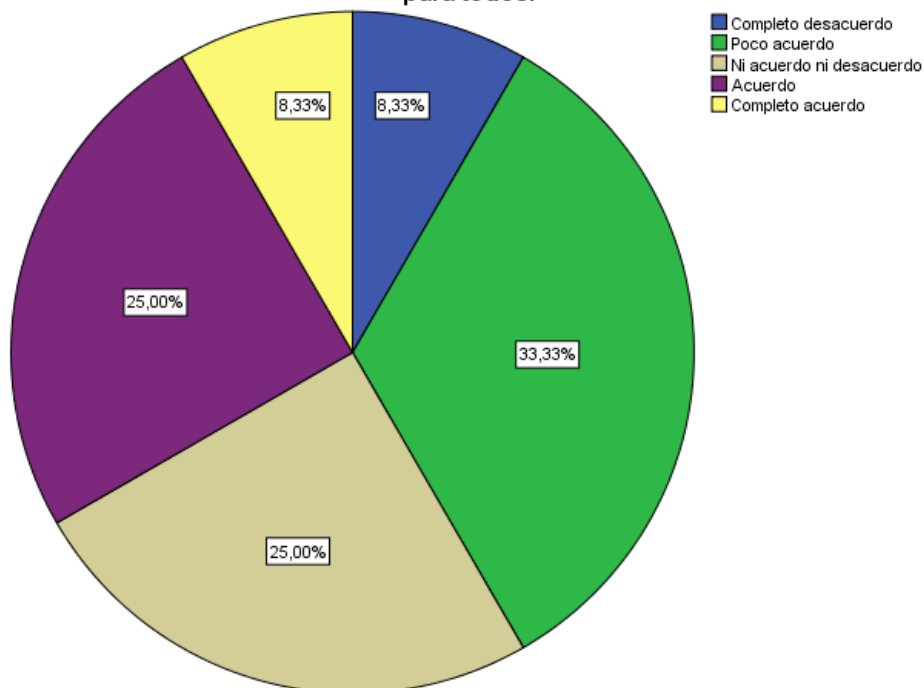
En base a la pregunta en mención, se puede notar que los encuestados consideran estar ni en acuerdo ni desacuerdo en un 33.33%, mientras que el 33.33% está en acuerdo, el 25% manifiesta estar en poco acuerdo y el 8.33% muestra estar en completo acuerdo.

Por lo cual, de acuerdo al planteamiento de la pregunta los encuestados indican que están en acuerdo con que el modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo.

**10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	41,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	66,7
	Acuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdió el Sistema	9	27,3		
Todos	Total	33	100,0		

**10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.**



Análisis e interpretación

En base a los resultados de la encuesta realizada, el 33.33% indica que esta poco de acuerdo con que el lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera univoca para todos, mientras que el 25.0% señala que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, de igual forma el 25% manifiesta estar en acuerdo a lo planteado, el 8.33% está en completo acuerdo y en un mismo porcentaje, es decir 8.33% está en completo desacuerdo.

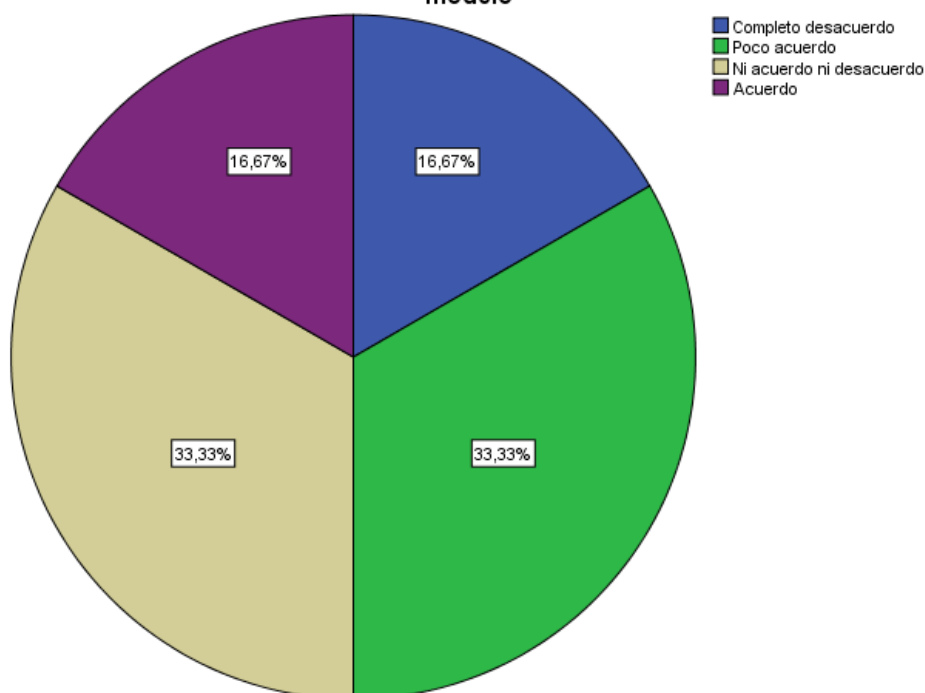
En tal virtud, se puede señalar que el lenguaje empleado en el modelo no era comprensible para todos.



**11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	33,3	83,3
	Acuerdo	4	12,1	16,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo**



**Análisis e interpretación**

De 24 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 33.33% muestran estar en poco acuerdo que el dialogo constructivo primó durante la

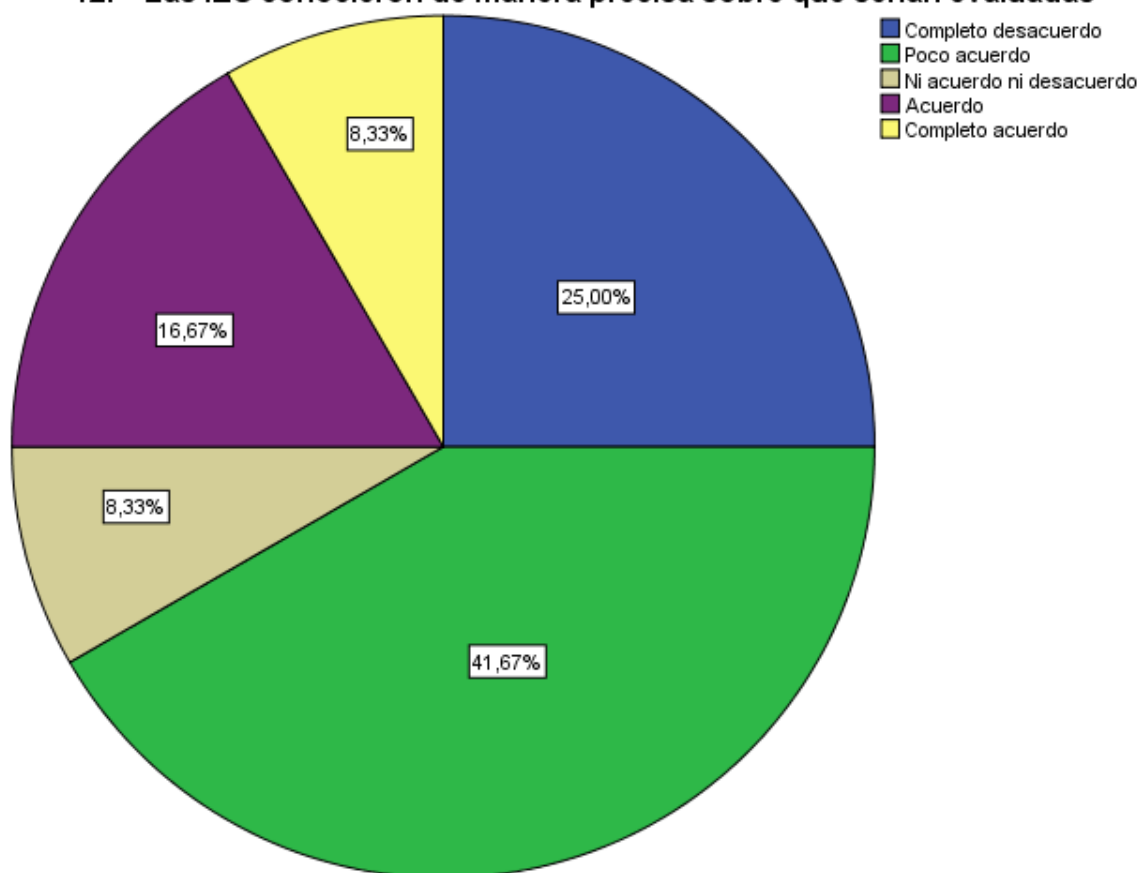
sociabilización de la estructura del modelo, de igual forma, el 33.33% considera estar ni en acuerdo ni desacuerdo, el 16.67% está en acuerdo y por otra parte el 16.67% se mostró en completo desacuerdo.

En tal razón, se puede constatar de acuerdo a la aceptación por parte de los encuestados que el dialogo constructivo primó en forma parcial durante la sociabilización de la estructura del modelo.

## 12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	75,0
	Acuerdo	4	12,1	16,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

## 12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas



### Análisis e interpretación

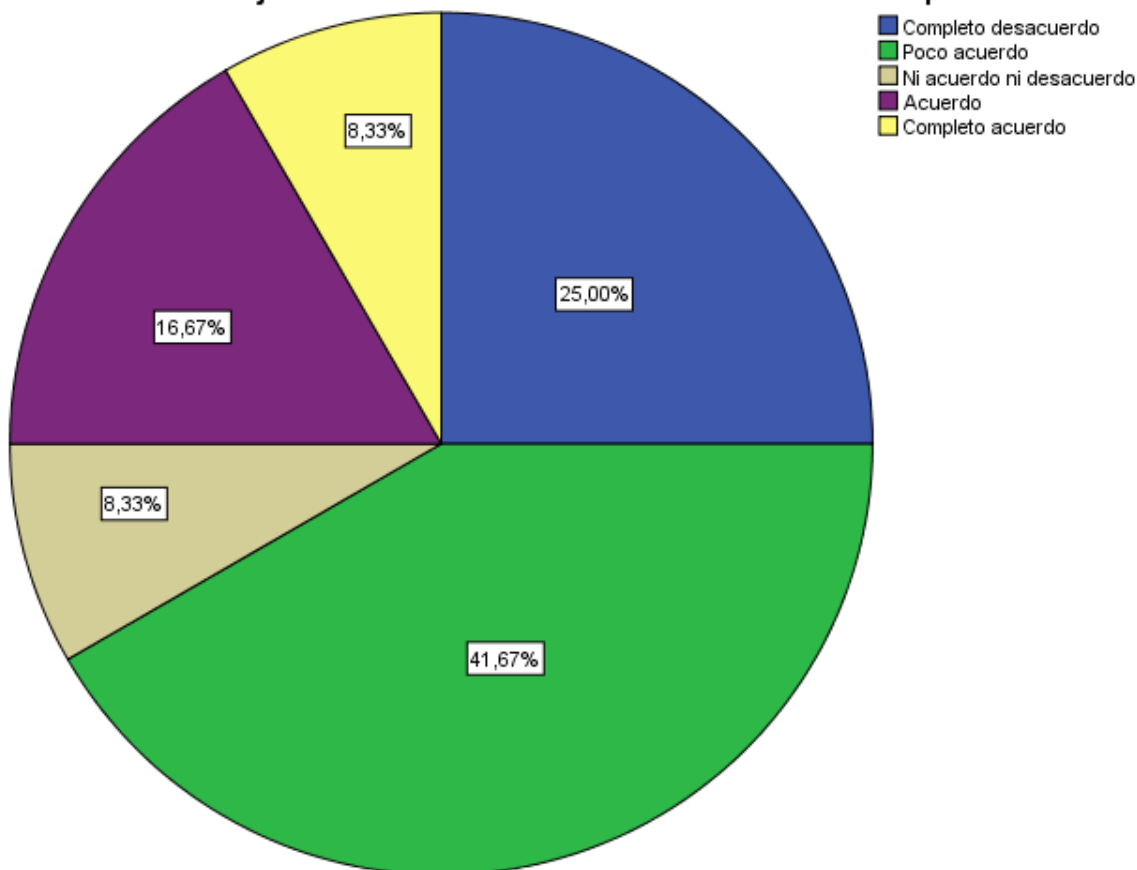
Del total de encuestas realizadas, el 41.67% manifiesta estar en poco acuerdo en que las Instituciones de Educación Superior conocieron de manera precisa sobre que serían evaluadas, el 25.0% considera estar en completo desacuerdo, el 16.67% está en acuerdo, mientras que el 8.33% señala estar ni en acuerdo ni desacuerdo y en un porcentaje similar, el 8.33% está en completo acuerdo con dicho conocimiento.

Por lo que, se considera que la mayor parte de encuestados, indican que las Instituciones de Educación Superior no conocieron en forma total la manera precisa sobre que serían evaluadas.

### 13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	75,0
	Acuerdo	4	12,1	16,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

### 13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES



### Análisis e interpretación

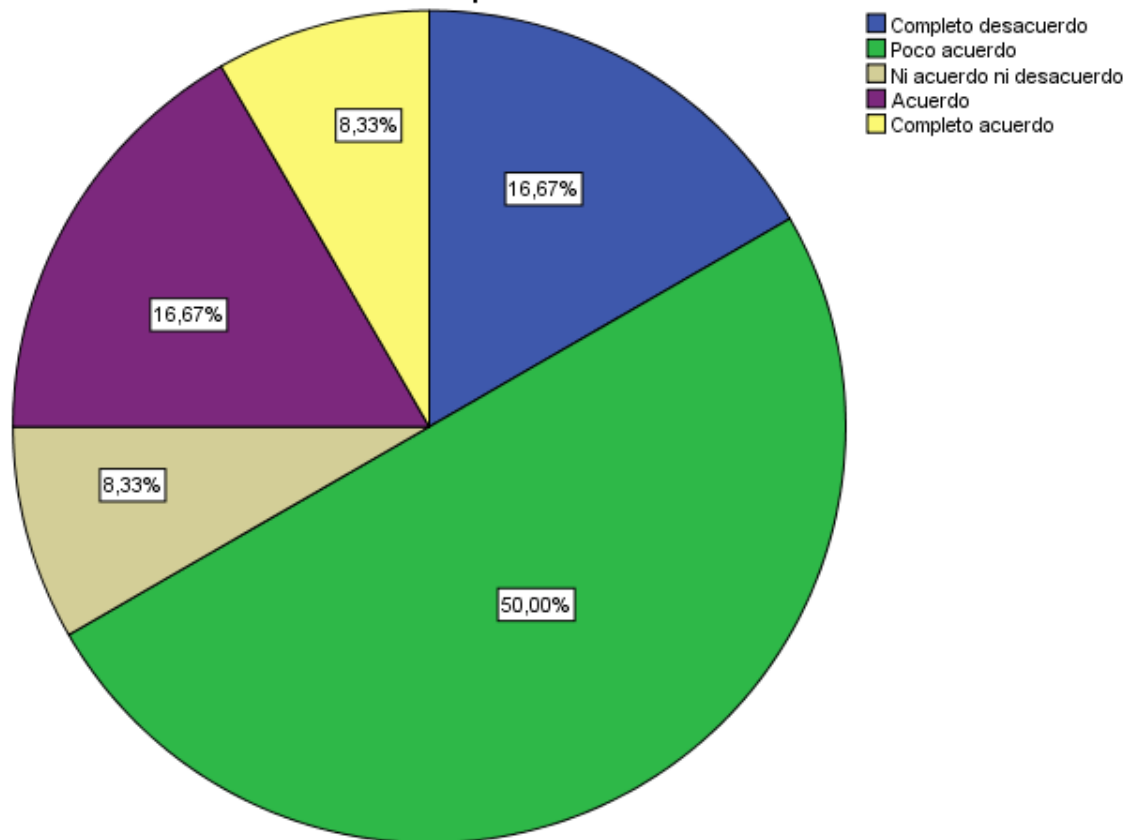
De 24 encuestas que conforman el 100%, el 41.67% señala estar en poco acuerdo con que los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las Instituciones de Educación Superior, el 25% refleja completo desacuerdo, mientras que el 16.67% está en acuerdo, y en un mismo porcentaje, el 8.33% señala estar ni en acuerdo no desacuerdo y en completo acuerdo.

Por lo tanto, se puede apreciar que los objetivos no fueron conocidos de manera suficiente por las Instituciones de Educación Superior.

**14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	12	36,4	50,0	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	75,0
	Acuerdo	4	12,1	16,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdidos	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las IES**



**Análisis e interpretación**

En relación a la pregunta planteada, se indica que, el 50% manifestó estar en poco acuerdo con que la metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las Instituciones de Educación Superior, el 16.67% señala estar en acuerdo, y de la misma forma el 16.67% está en completo desacuerdo, mientras que el 8.33% refleja estar ni en acuerdo ni desacuerdo, y finalmente el 8.33% está en completo a lo planteado.

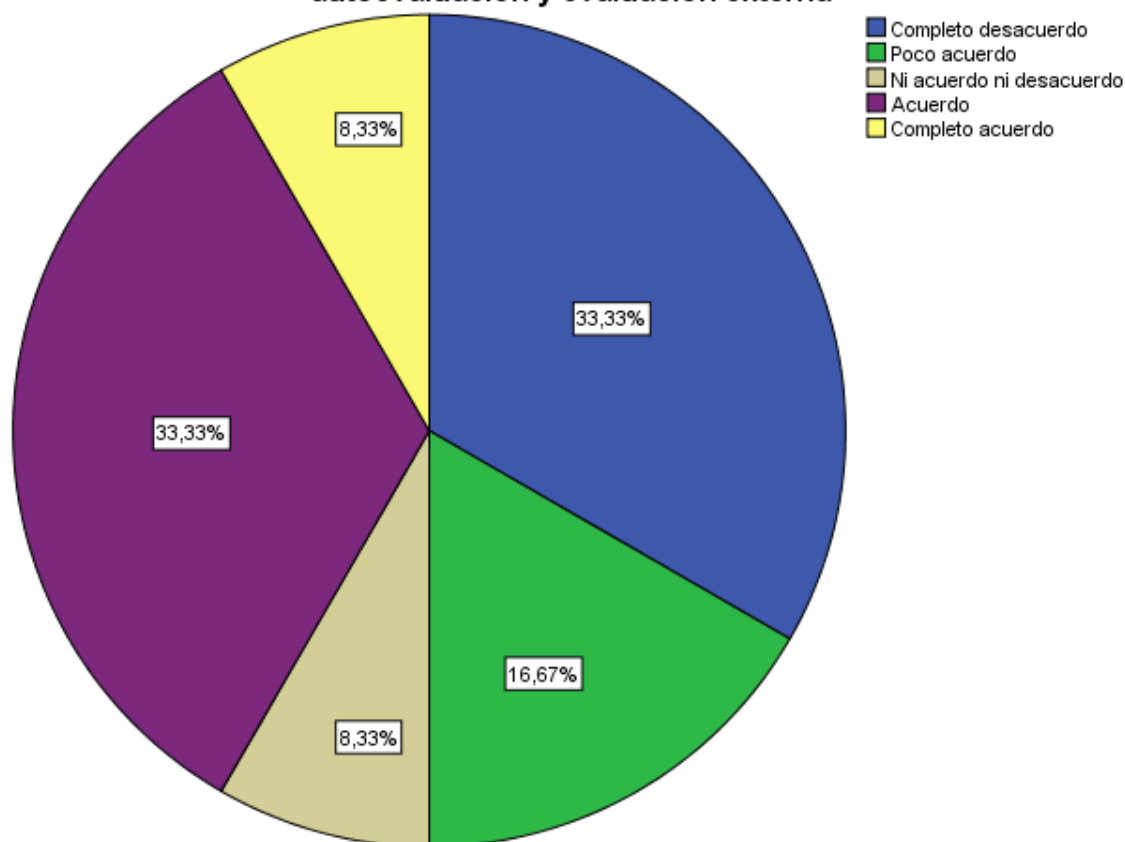
De acuerdo a los datos analizados, se indica que las personas encuestadas no están satisfechas con la metodología que se sugería durante el proceso, siendo así que no fue claramente explicada a las Instituciones de Educación Superior.



**15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa**

		Frecue ncia	Porcen taje	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	4	12,1	16,7	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	58,3
	Acuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdi dos	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa**



**Análisis e interpretación**

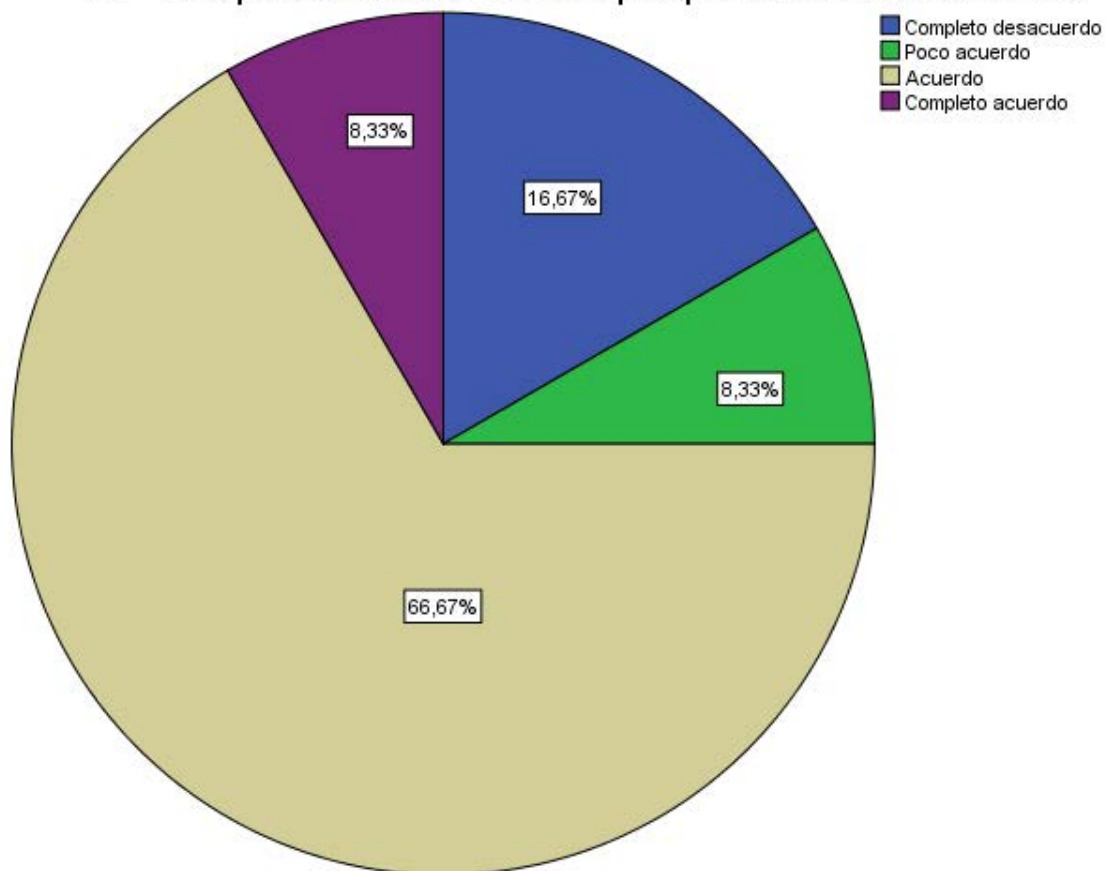
De las 24 encuestas que corresponden al 100%, el 33.33% considera estar completo desacuerdo en que se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa, mientras que en un porcentaje similar, es decir el 33.33% está en acuerdo con lo manifestado, por otra parte, el 16.67% refleja poco acuerdo, en un mismo porcentaje de 8.33% señala estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y en completo acuerdo.

En tal virtud, tras verificar datos, se establece que se definió en forma parcial la precisión de cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa.

**16. Se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	2	6,1	8,3	25,0
	Acuerdo	16	48,5	66,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**16. Se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas las IES**



Análisis e interpretación

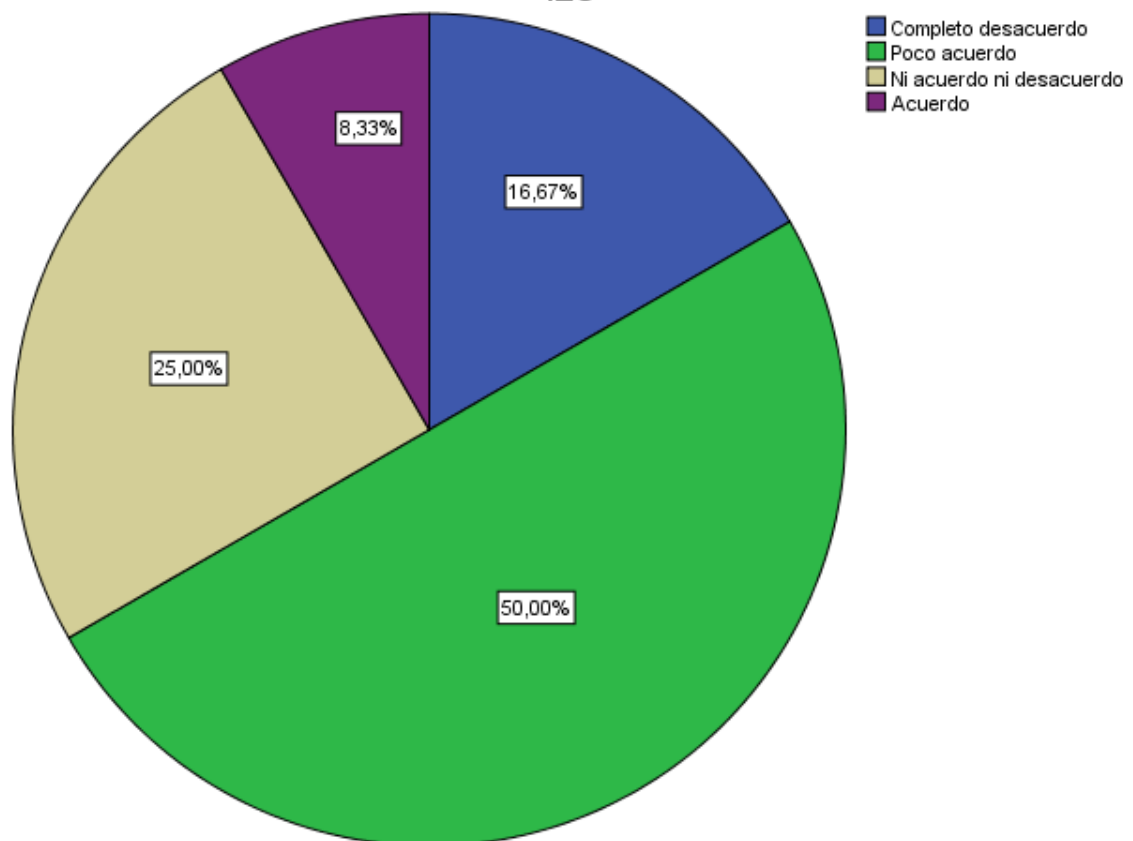
En relación a la pregunta, se explicó de manera suficiente porque serían evaluadas las Instituciones de Educación Superior, se indica que el 66.67% están en acuerdo, mientras que el 16.67% está en completo desacuerdo a la pregunta, por otra parte el 8.33% está en completo acuerdo y un mismo porcentaje es decir, el 8.33% restante está en poco acuerdo.

En tal razón, se evidencia que las instituciones que fueron encuestadas manifiestan estar de acuerdo en que si se explicó de manera suficiente por que serían evaluadas las Instituciones de Educación Superior.

**17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	12	36,4	50,0	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las IES**



### Análisis e interpretación

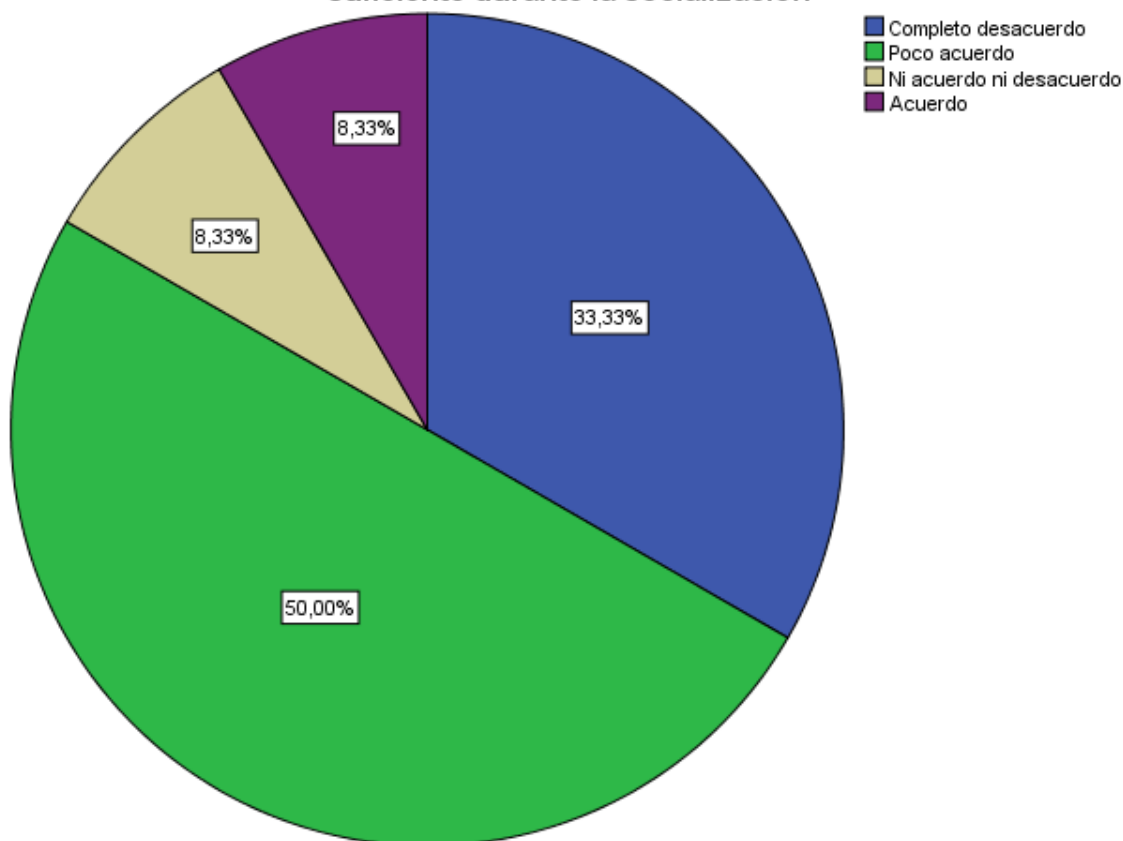
De 24 encuestas realizadas que conforman el 100%, se indica que el 50% de los encuestados están en poco acuerdo ante las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las Instituciones de Educación Superior, por otro lado el 25% está ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 16.67% está en completo desacuerdo y el 8.33% en acuerdo.

En tal virtud, se puede notar inconformidad con los encuestados, sobre las técnicas e instrumentos de evaluación los mismos que no se explicaron con claridad a las Instituciones de Educación Superior.

**18. La ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	12	36,4	50,0	83,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**18. La ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización**



## Análisis e interpretación

Con relación a la ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización, el 50% indica estar en poco acuerdo, el 33.33% en completo desacuerdo, por otra parte el 8.33% está ni en acuerdo ni en desacuerdo y en un mismo porcentaje, es decir el 8.33% restante está en acuerdo.

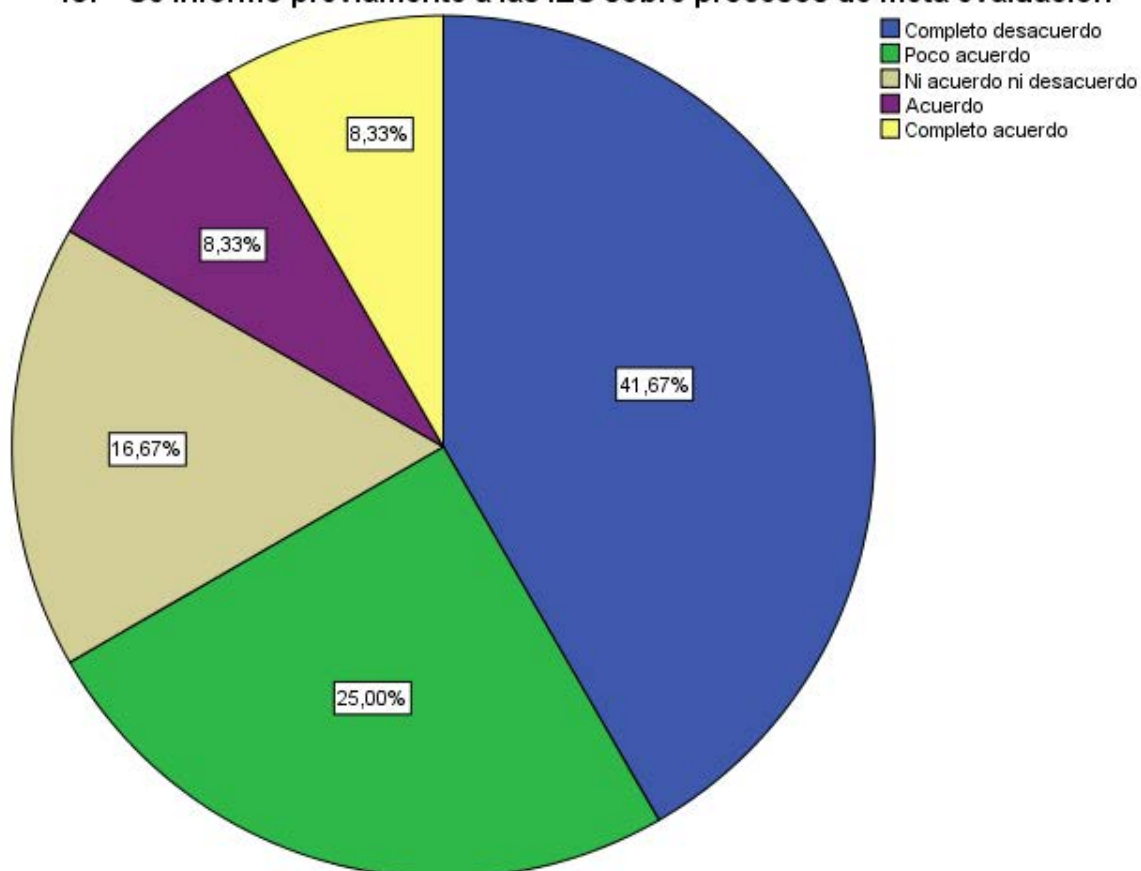
Por lo tanto, se puede demostrar en relación a la mayoría que dicha ponderación no fue analizada de manera suficiente durante la socialización.



**19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de meta evaluación**

		Frecue ncia	Porcen taje	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	10	30,3	41,7	41,7
	Poco acuerdo	6	18,2	25,0	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	16,7	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdi dos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de meta evaluación**



### Análisis e interpretación

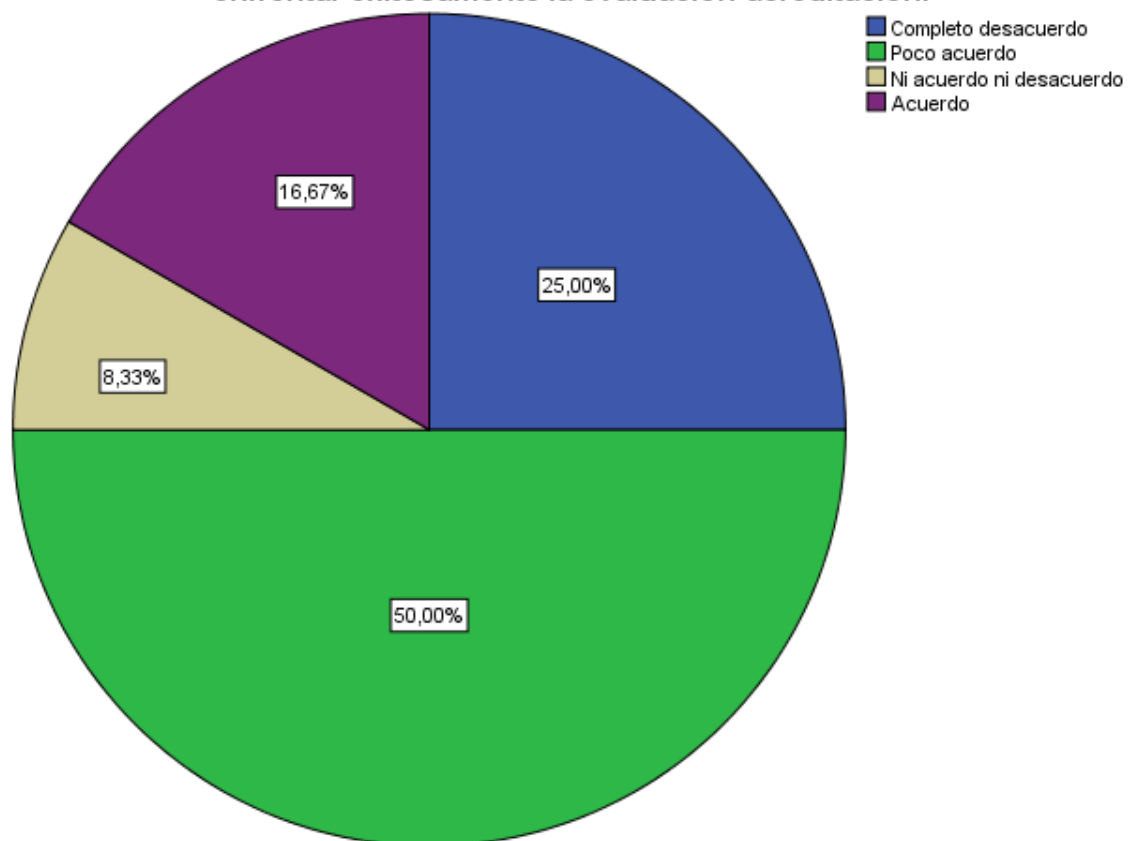
De 24 encuestas que corresponden al 100%, el 41.67% refleja estar en completo desacuerdo ante la información previa a las Instituciones de Educación Superior sobre procesos de meta evaluación, por otra parte, el 25% está en poco acuerdo, mientras que el 16.67% considera estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con lo planteado, y en un mismo porcentaje, es decir el 8.33% está en acuerdo y en completo acuerdo.

En consecuencia se puede verificar que gran parte de los encuestados considera que no se informó previamente a las Instituciones de Educación Superior sobre procesos de meta evaluación.

**20. Luego de la socialización del modelo las Instituciones de Educación Superior sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	12	36,4	50,0	75,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	83,3
	Acuerdo	4	12,1	16,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**20. Luego de la socialización del modelo las IES sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.**



### Análisis e interpretación

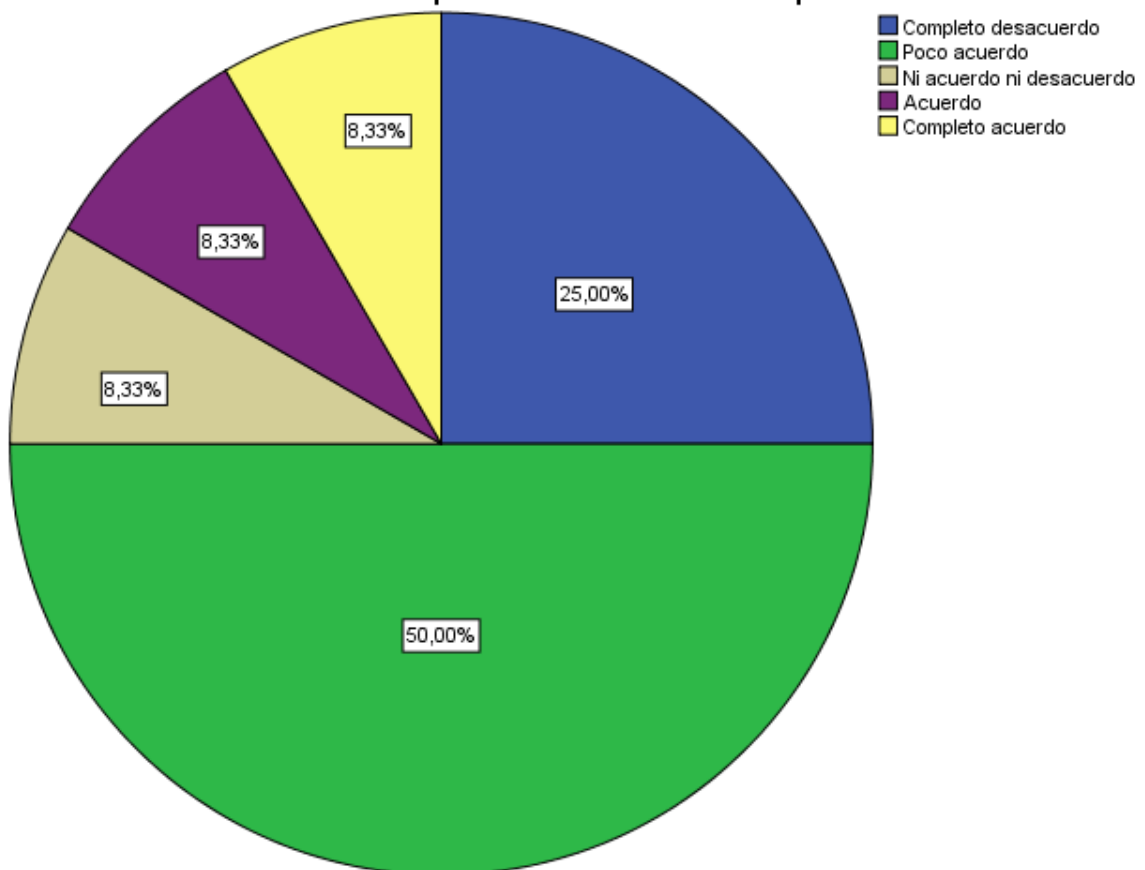
En relación al total de encuestas realizadas, el 50% considera estar en poco acuerdo con lo planteado, el 25% indica estar en completo desacuerdo, por otra parte el 16.67% está en acuerdo y solo el 8.33% indica estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Por tal razón, se puede verificar que las instituciones encuestadas consideran no poseer la seguridad necesaria para enfrentarse exitosamente a la acreditación.

**21. La transparencia fue la tónica del proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	12	36,4	50,0	75,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**21. La transparencia fue la tónica del proceso.**



### Análisis e interpretación

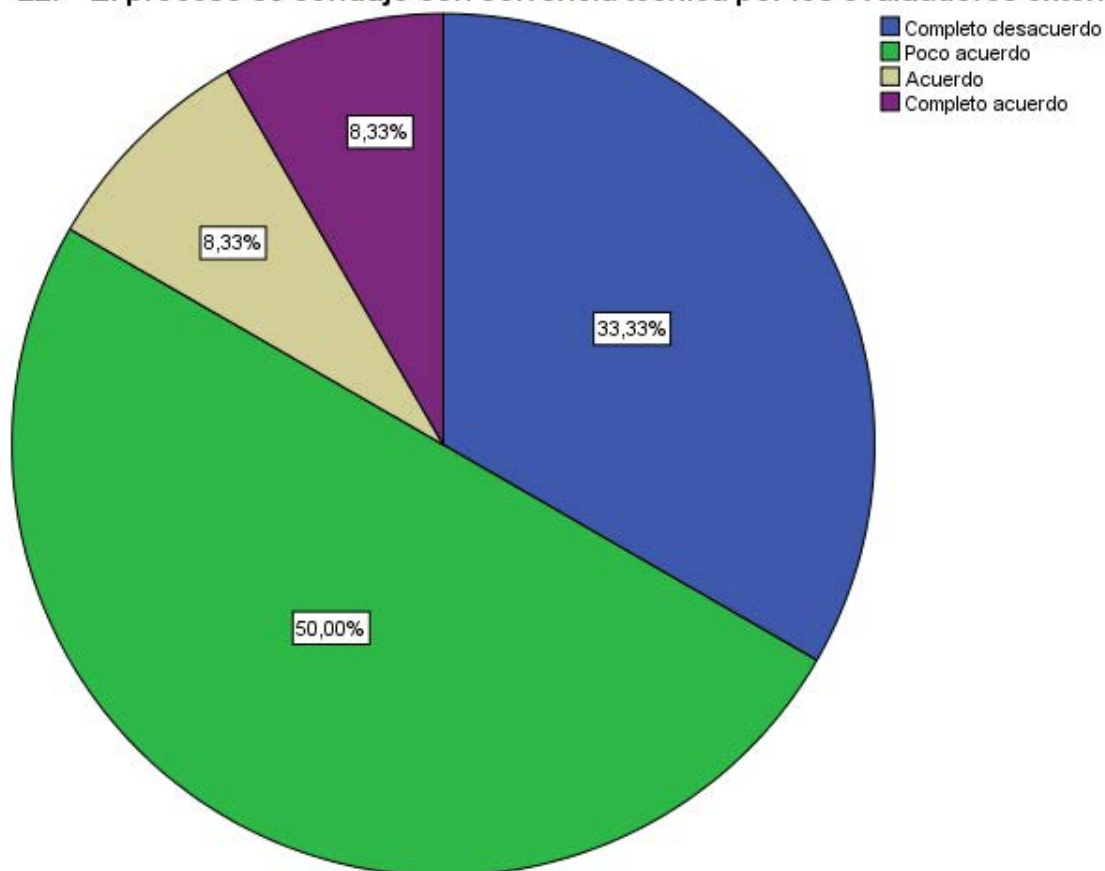
En relación a la pregunta si la transparencia fue la tónica del proceso, el 50% de los encuestados, están en poco acuerdo con lo planteado, mientras que el 25% está en completo desacuerdo, por otra parte el 8.33% indica estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, en un porcentaje similar están de acuerdo y en completo acuerdo.

Por lo cual se puede demostrar que la transparencia no fue la tónica del proceso.

**22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	12	36,4	50,0	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos**



### Análisis e interpretación

De las 24 encuestas que corresponden al 100%, el 50% está poco de acuerdo con lo planteado, por otra parte, el 33.33% está en completo des acuerdo, en un porcentaje similar de 8,33% los encuestados están en acuerdo, y en completo acuerdo.

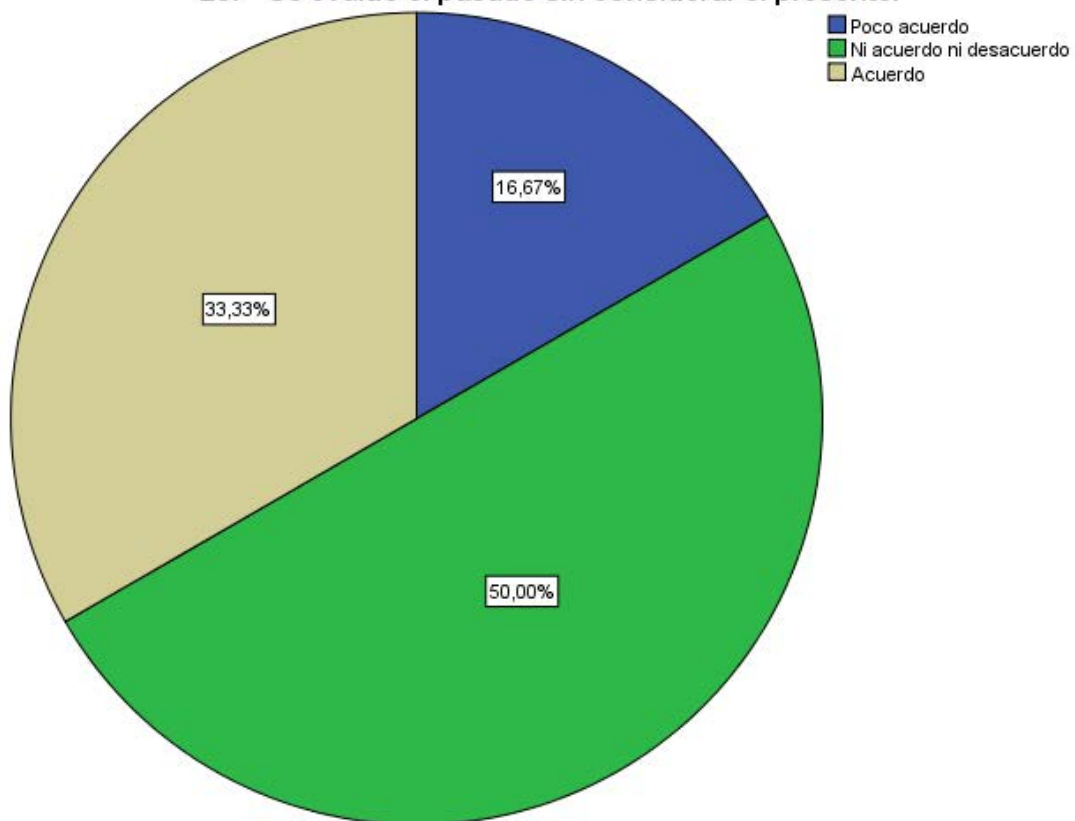
Por tal razón se puede decir que el proceso no condujo con solvencia técnica, por evaluadores externos.



**23. Se evaluó el pasado sin considerar el presente.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	12	36,4	50,0	66,7
	Acuerdo	8	24,2	33,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
Total		33	100,0		

**23. Se evaluó el pasado sin considerar el presente.**



**Análisis e interpretación**

De acuerdo a la pregunta, se evaluó el pasado sin considerar el presente, se puede evidenciar que el 50% de los encuestados, considera estar ni en

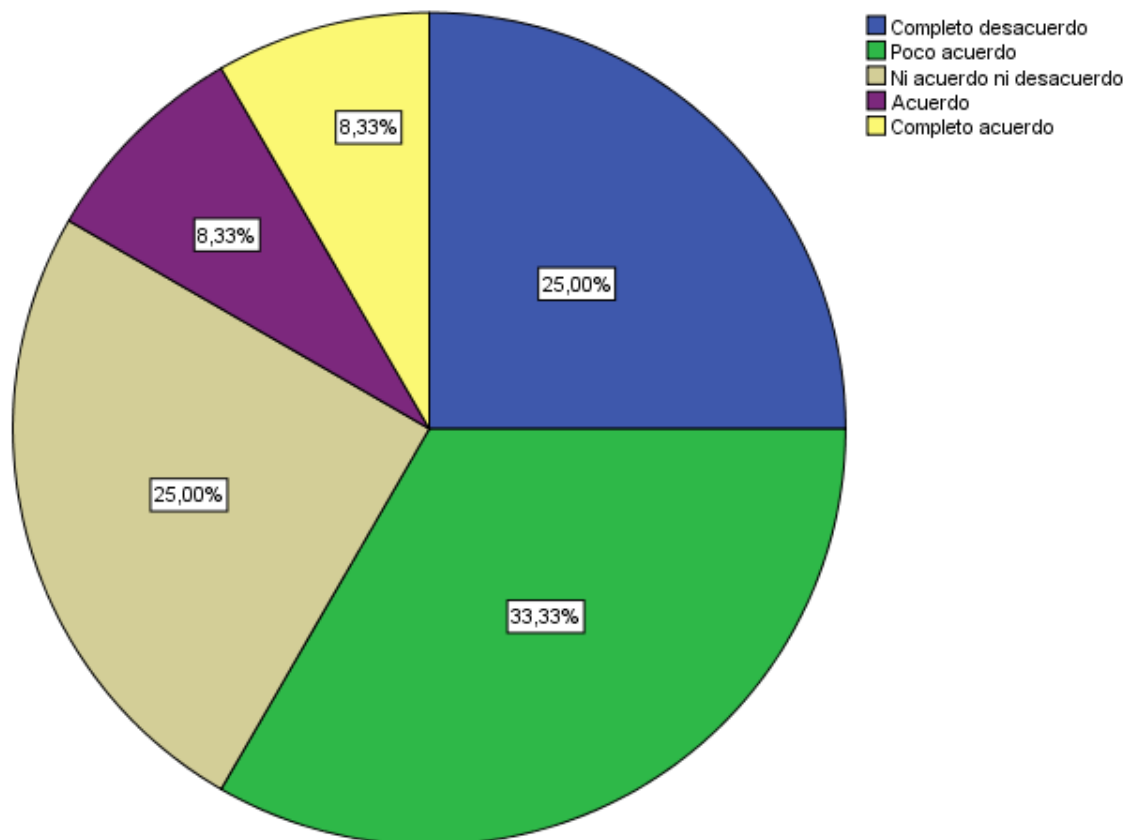
acuerdo ni desacuerdo ante la incógnita, por otra parte el 33.33% está en acuerdo, y el 16.67% en poco acuerdo.

En tal razón se puede apreciar que existe imparcialidad con la evaluación del pasado sin considerar el presente.

**24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.**

		Frecue ncia	Porcen taje	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	58,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdi dos	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.**



**Análisis e interpretación**

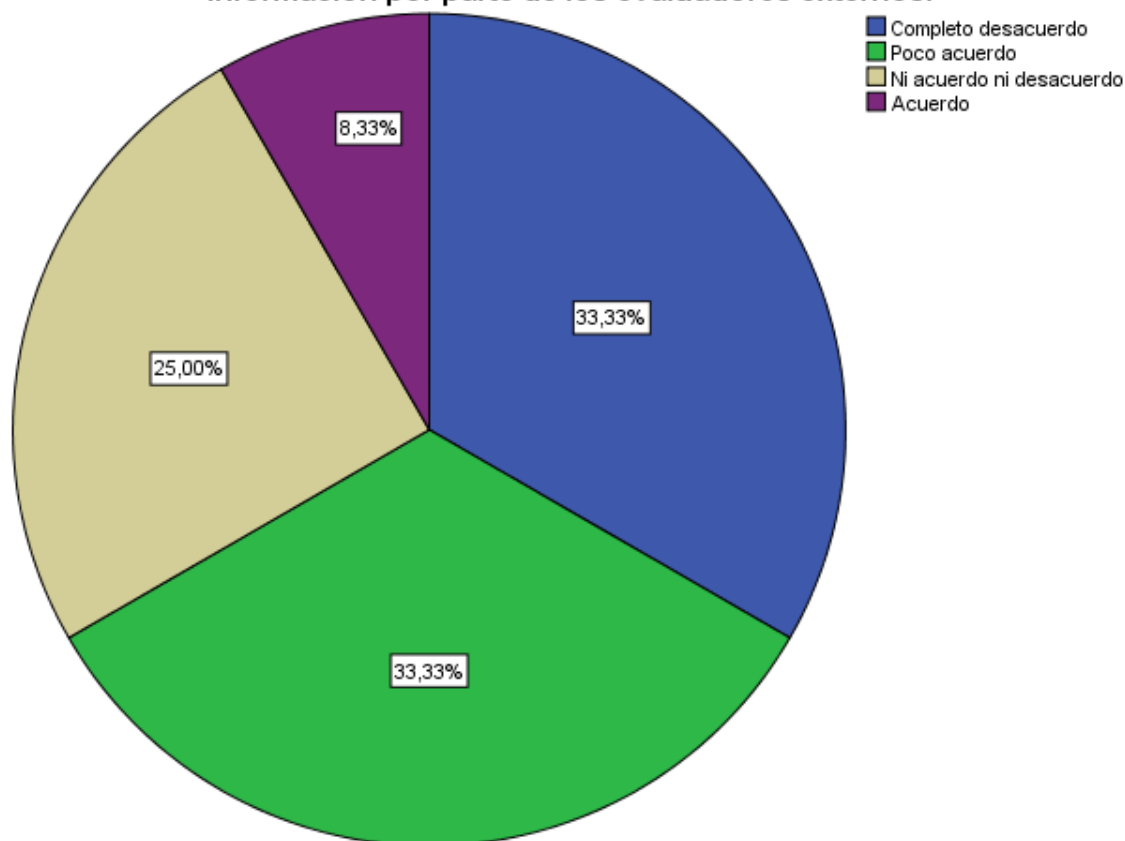
De las 24 encuestas realizadas que corresponden al 100% el 33.33% manifiesta estar en poco acuerdo, el 25% muestra estar ni en acuerdo ni desacuerdo y en el mismo porcentaje en completo desacuerdo, por otra parte el 8.33% indica estar en acuerdo y en completo acuerdo.

Por lo tanto, se puede evidenciar que el ambiente de construcción proactivo no rodeo en forma total el proceso de evaluación acreditación externa.

**25. Se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**25. Se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.**



## Análisis e Interpretación

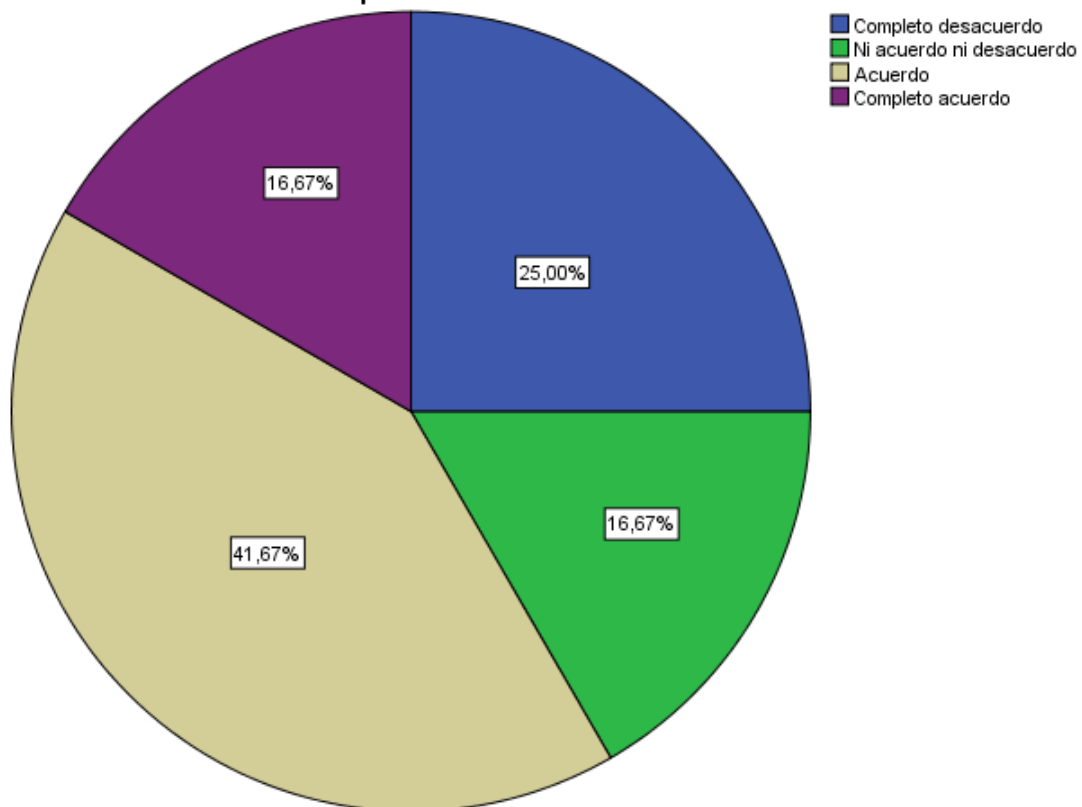
En base a la pregunta si se dio importancia a la investigación investigativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos el 33.33% está en completo desacuerdo, y en un mismo porcentaje en poco acuerdo, por otra parte el 25% indica estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, y tan solo un 8.33% en acuerdo.

Por lo tanto se constata que no se dio importancia necesaria a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.

**26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	16,7	41,7
	Acuerdo	10	30,3	41,7	83,3
	Completo acuerdo	4	12,1	16,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.**



### Análisis e Interpretación

De acuerdo a los datos analizados el 41.67% está en acuerdo con la pregunta, el 25% se muestra en completo desacuerdo, mientras que el 16.67% indica estar en completo acuerdo.

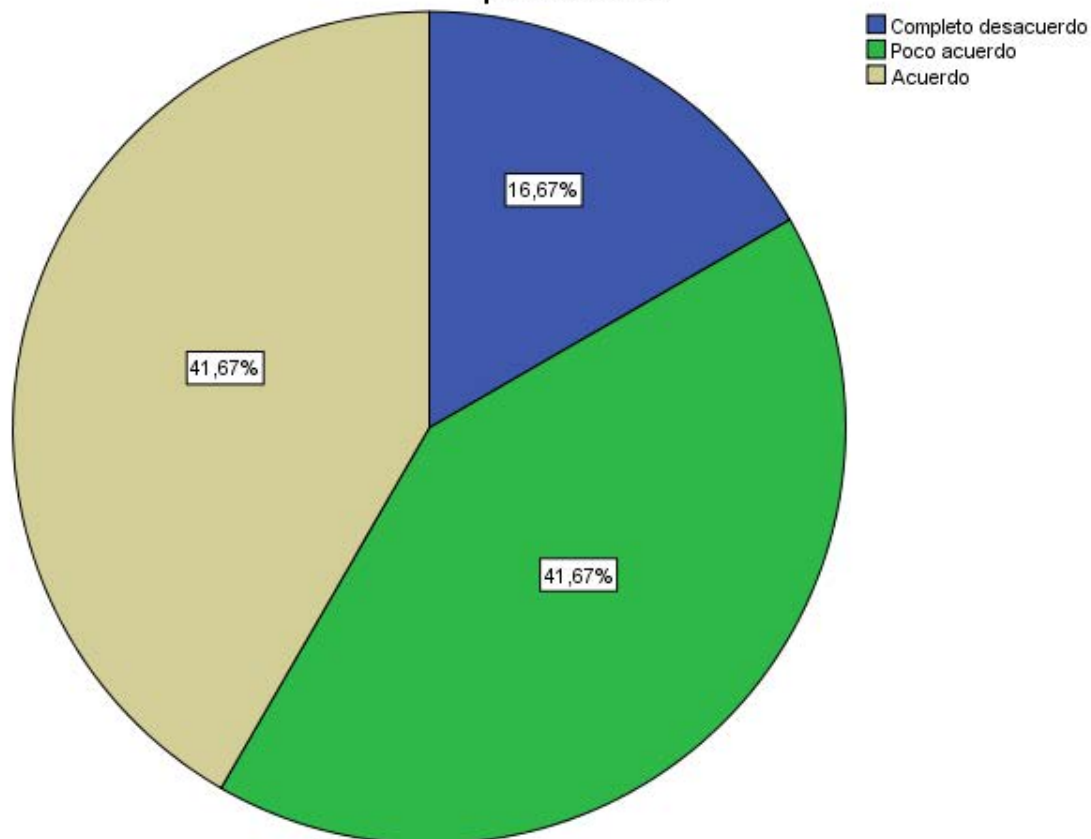
En consecuencia se puede verificar que los evaluadores externos dieron más importancia a los datos formales que la valoración real de la institución.



**27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	58,3
	Acuerdo	10	30,3	41,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES.**



Análisis e Interpretación

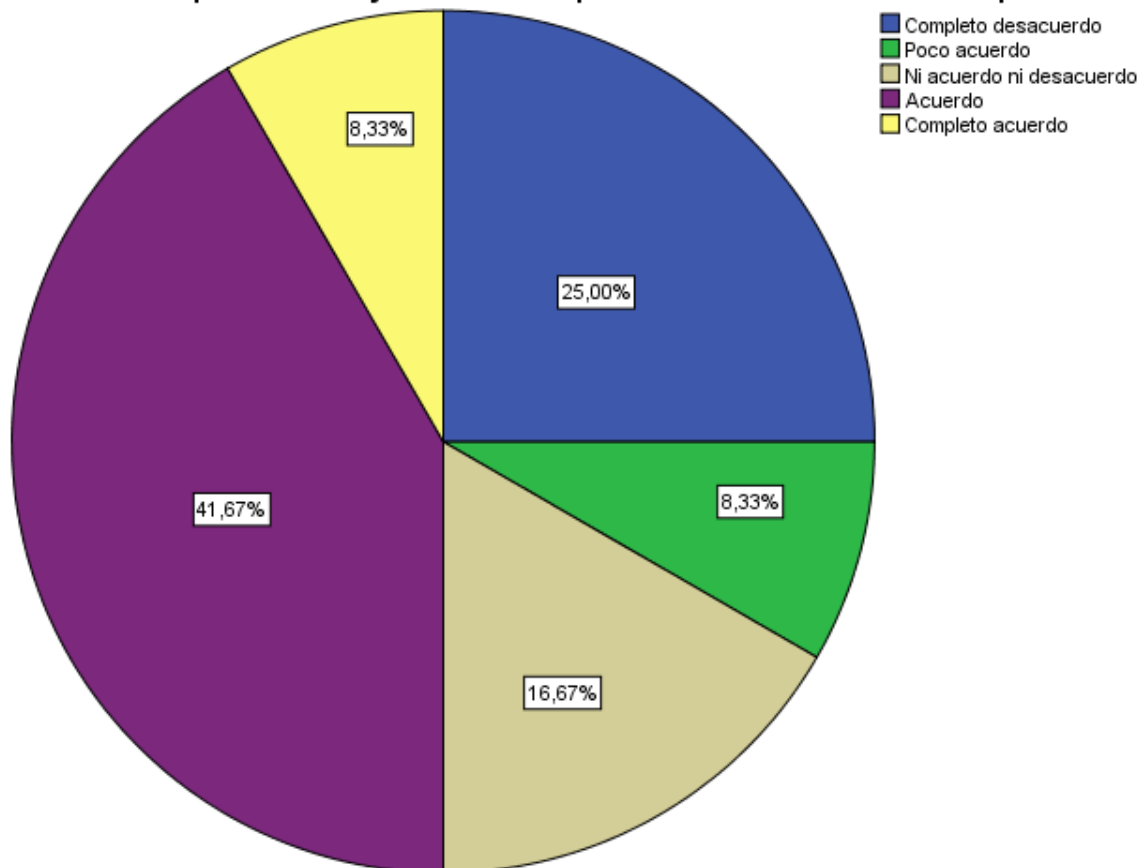
De la 24 encuestas realizadas que representan al 100% el 41.67% indica estar en acuerdo y en poco acuerdo, y el 16.67% manifiesta estar en completo desacuerdo con la interrogante.

En tal virtud se puede verificar que la mayor parte los encuestados acepta que el modelo genero instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las Instituciones de Educación Superior

**28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso.**

		Frecue ncia	Porcen taje	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	2	6,1	8,3	33,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	12,1	16,7	50,0
	Acuerdo	10	30,3	41,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdi dos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso.**



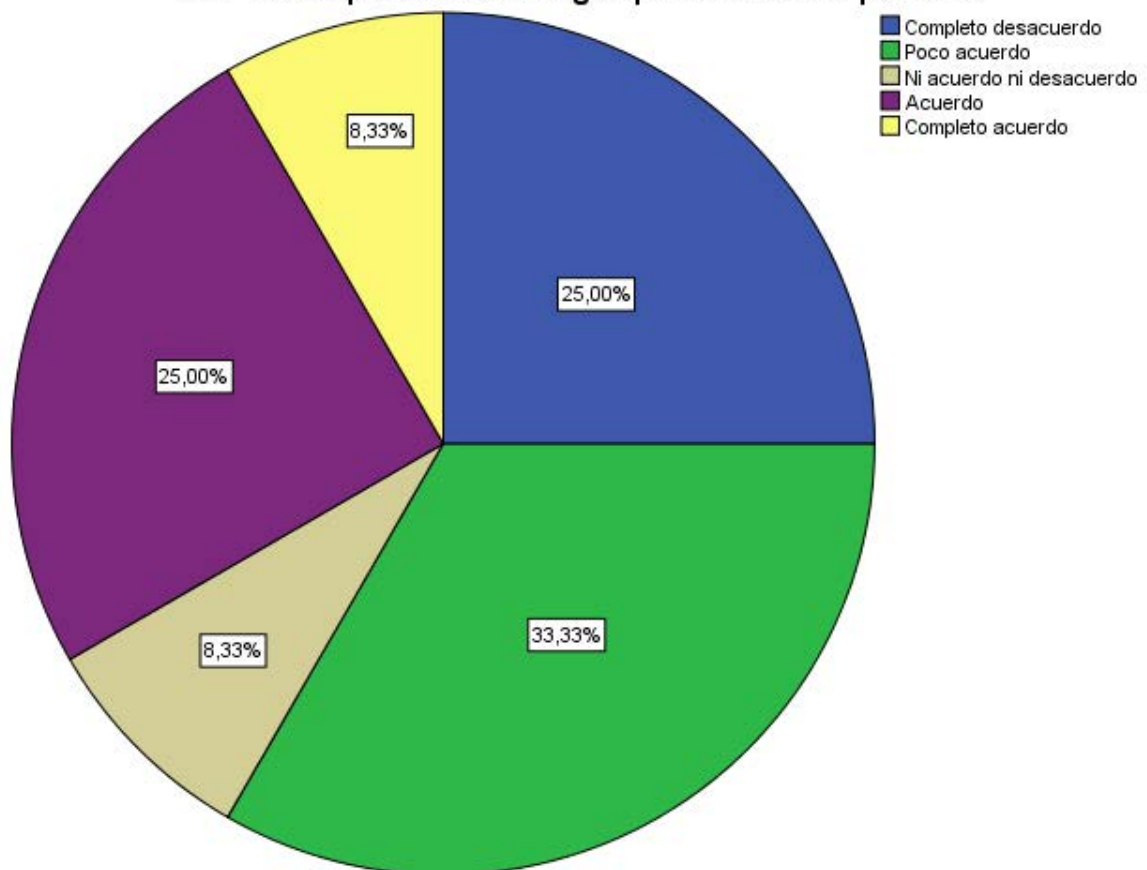
### Análisis e Interpretación

De acuerdo a la pregunta que si la improvisación y variación de ponderaciones caracterizo al proceso se puede indicar que el 41.67% está en acuerdo, el 25% en completo desacuerdo, mientras que el 16.67% indica estar en ni acuerdo ni desacuerdo, u por otra parte el 8.33% en poco acuerdo y en completo acuerdo en tal virtud se puede constatar que la improvisación y variación de ponderaciones caracterizo el proceso.

**29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	58,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	66,7
	Acuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso.**



### Análisis e Interpretación

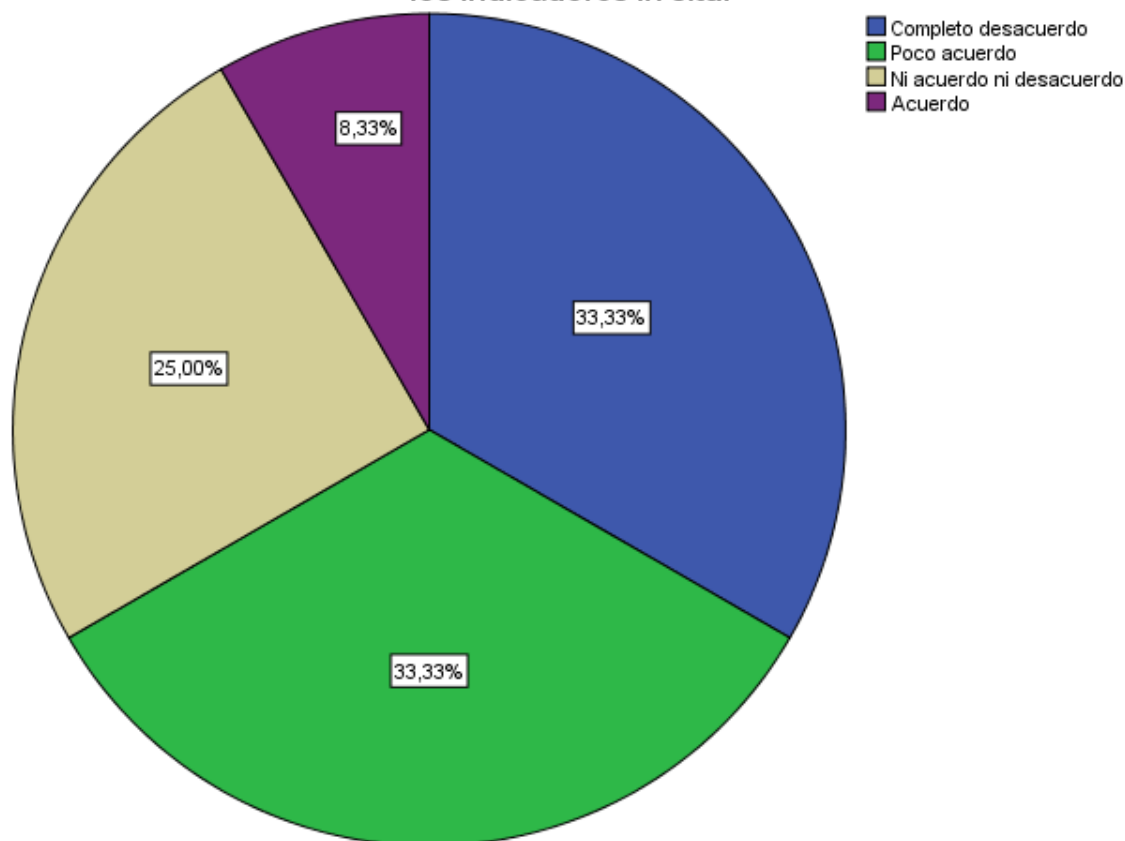
De las 24 encuestas que corresponden al 100% el 33.33% se muestra en poco acuerdo con la interrogante, por otra parte el 25% indica estar en acuerdo y en completo desacuerdo, sin embargo, tan solo el 8.33% está en completo acuerdo.

En tal razón se puede evidenciar que los encuestados manifiestan en forma parcial que si se respetó el marco legal que orientaba el proceso.

**30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	66,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.**



## Análisis e Interpretación

Del total de las encuestas realizadas se determina que el 33.33% de los encuestados están en completo desacuerdo y en poco acuerdo con que las Instituciones de Educación Superior quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se evaluaron los indicadores in situ. El 25% está en ni acuerdo ni desacuerdo, y el 8.33% de los encuestados está en acuerdo.

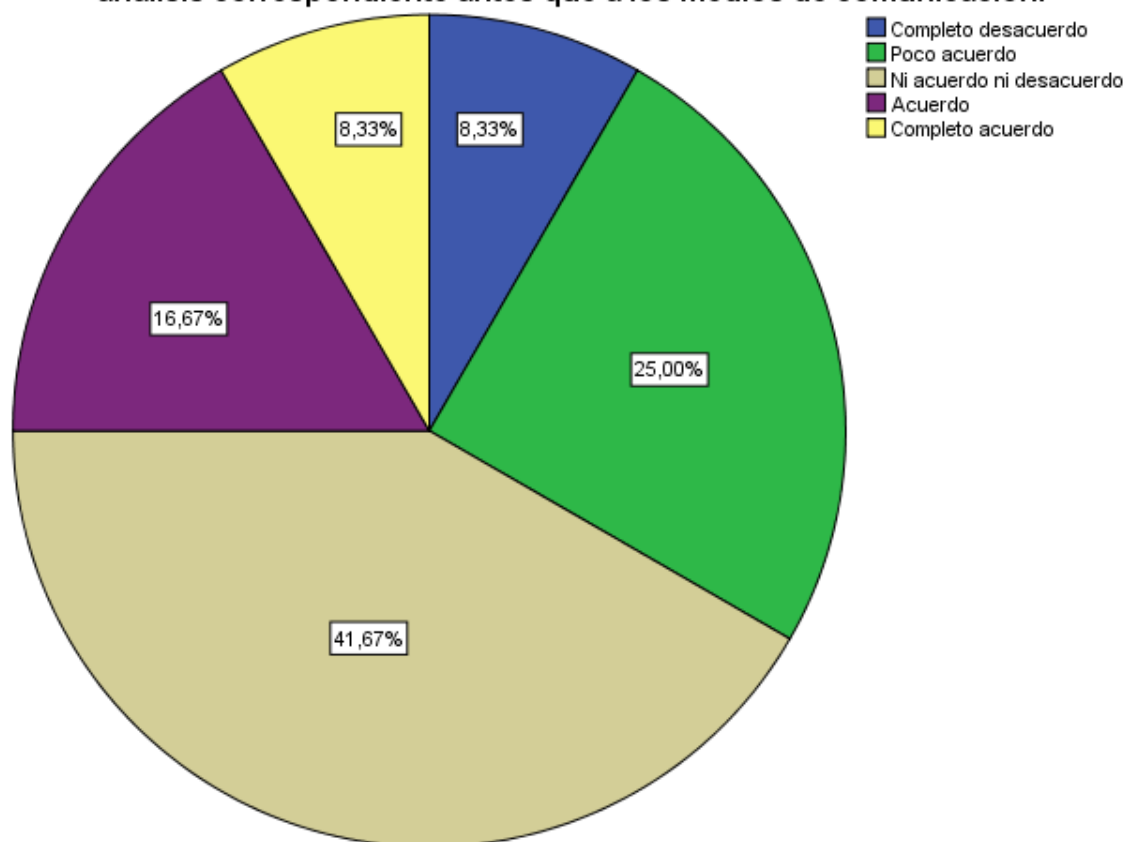
En tal virtud, se puede notar que los encuestados han manifestado que las Instituciones de Educación Superior no quedaron satisfechas con las que se evaluaron los indicadores in situ.



**31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Poco acuerdo	6	18,2	25,0	33,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	75,0
	Acuerdo	4	12,1	16,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdidos	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.**



**Análisis e Interpretación**

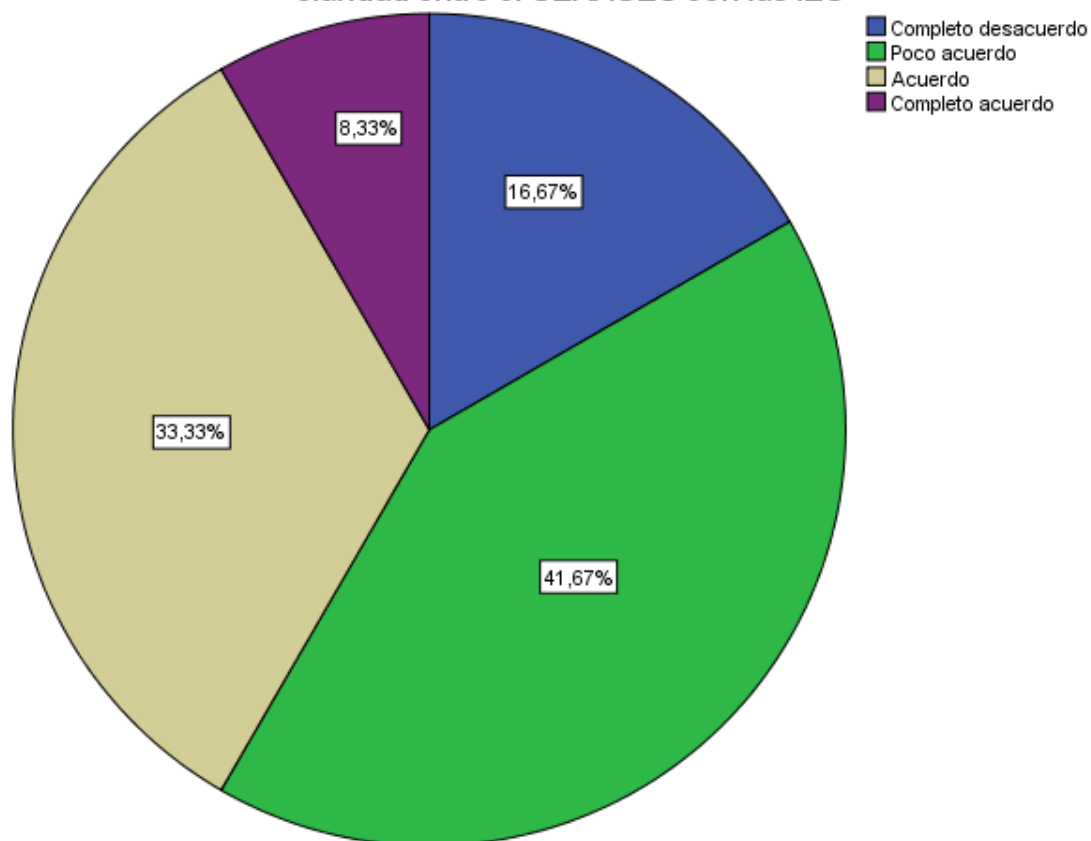
En relación a la pregunta planteada el 41.67% indica estar ni en acuerdo ni desacuerdo, mientras que el 25% está en poco acuerdo, por otra parte el 16.67% está en acuerdo con la interrogante, y el 8.33% manifiesta estar en completo desacuerdo y en completo acuerdo.

En tal razón se evidencia que los resultados fueron proporcionados en forma parcial en primer lugar a la Instituciones de Educación Superior para el análisis correspondiente.

**32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	58,3
	Acuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES**



### Análisis e Interpretación

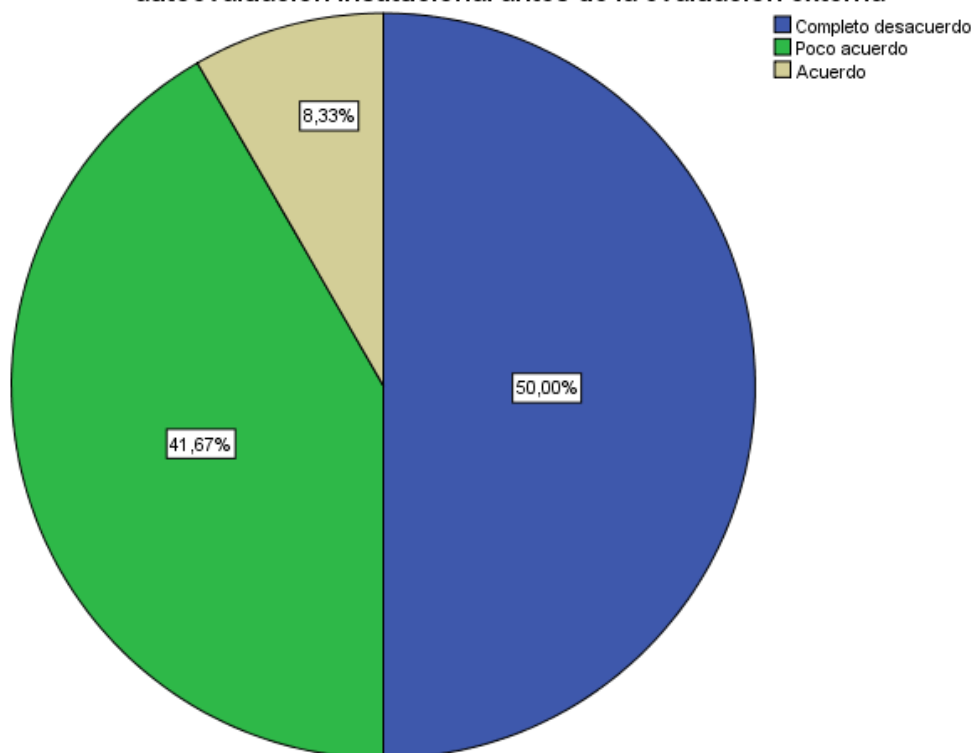
De la 24 encuestas realizadas que corresponden al 100% el 41.67% muestra estar en poco acuerdo a los resultados obtenidos, por otra parte el 33.33% está en acuerdo, el 16.67% indica estar en completo desacuerdo y el 8.33% restante, refleja estar en completo acuerdo.

En tal virtud, se puede evidenciar que los encuestados manifestaron estar de acuerdo con los resultados que fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre las 2 instituciones.

**33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	12	36,4	50,0	50,0
	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa**



Análisis e Interpretación

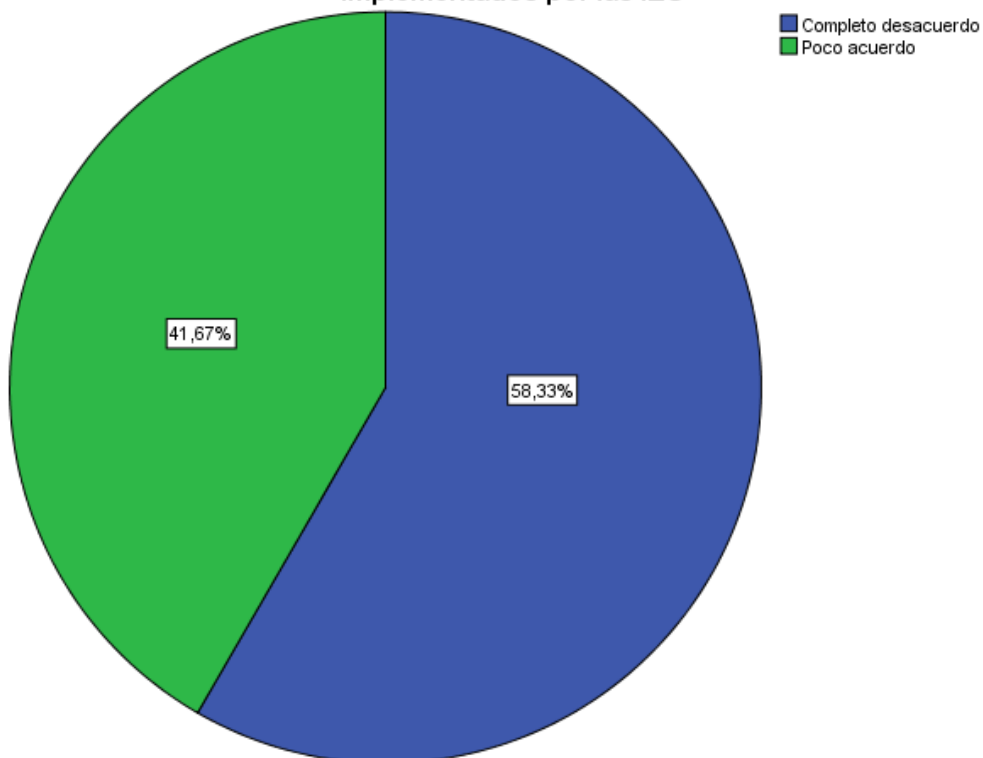
En referencia a la pregunta planteada el 50% de los encuestados manifiesta estar en completo desacuerdo ante la interrogante, el 41.67% está en completo acuerdo y el 8.33% en acuerdo.

Tras realizar las encuestas correspondientes, se ve reflejado que el CEAACES, no analizo en forma total y rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa.

**34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	14	42,4	58,3	58,3
	Poco acuerdo	10	30,3	41,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES**



**Análisis e Interpretación**

De las 24 encuestas realizadas que corresponden al 100% el 58.33% muestra estar en completo desacuerdo, ante la pregunta planteada, por otra parte el 41.67% restante manifiestas estar en poco acuerdo.

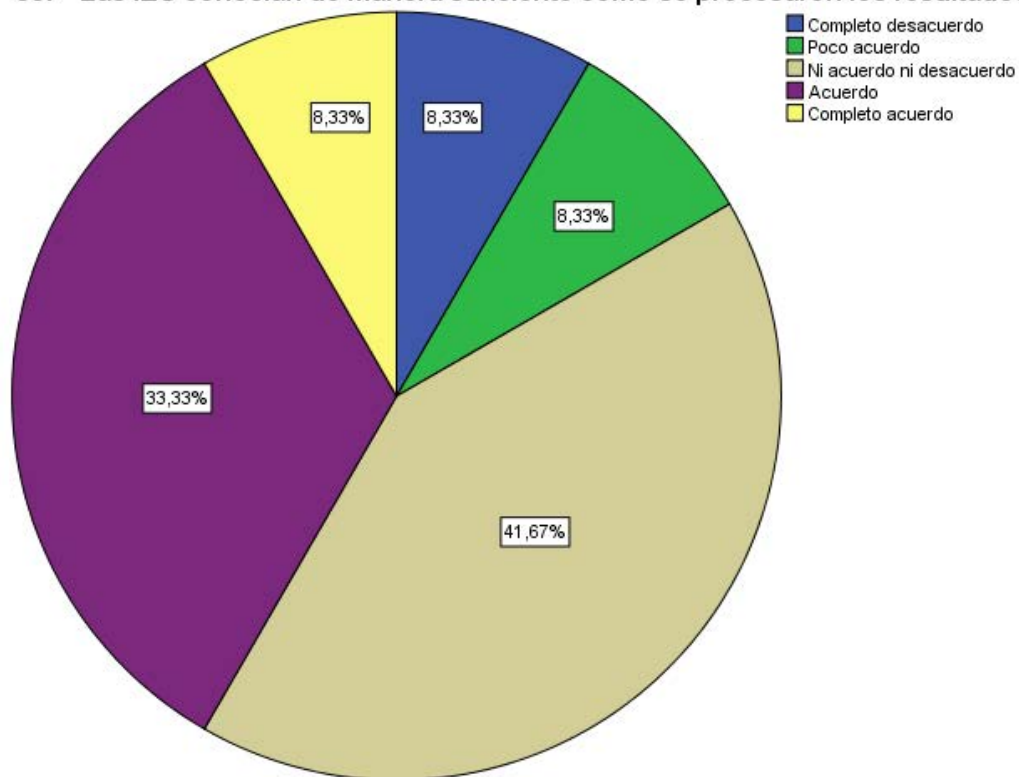
En tal razón, se constata que los encuestados manifiestan no estar de acuerdo con que la evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora incrementados por las Instituciones de Educación Superior.



**35. Las IES conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Poco acuerdo	2	6,1	8,3	16,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	58,3
	Acuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**35. Las IES conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados**



Análisis e Interpretación

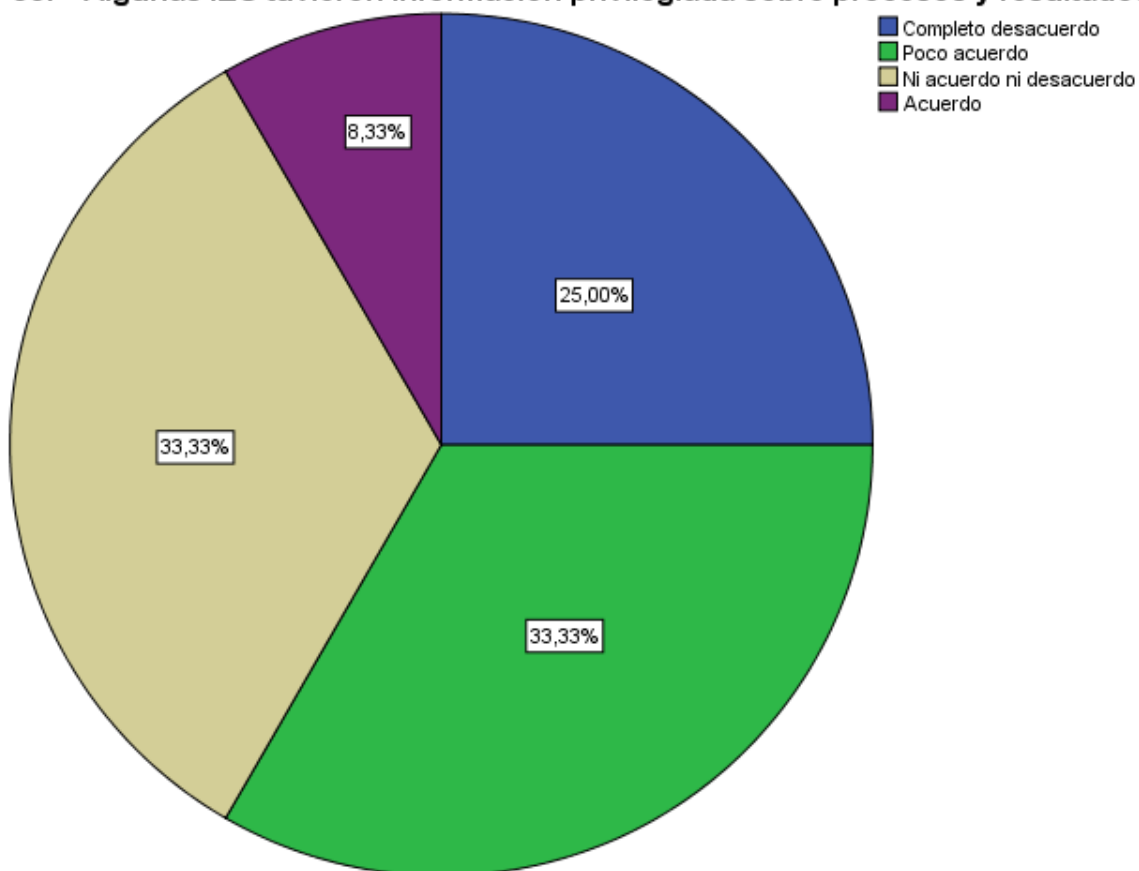
En relación a la encuesta planteada, el 41.67% manifiesta estar en ni acuerdo ni desacuerdo, por otra parte el 33.33% indica estar en acuerdo, y en una forma similar de 8.33% contestaron estar en completo desacuerdo, poco acuerdo, y completo acuerdo.

Por lo tanto los encuestados manifiestan que las Instituciones de Educación Superior no conocían de manera suficiente como se procesarían los resultados.

**36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	58,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados**



## Análisis e Interpretación

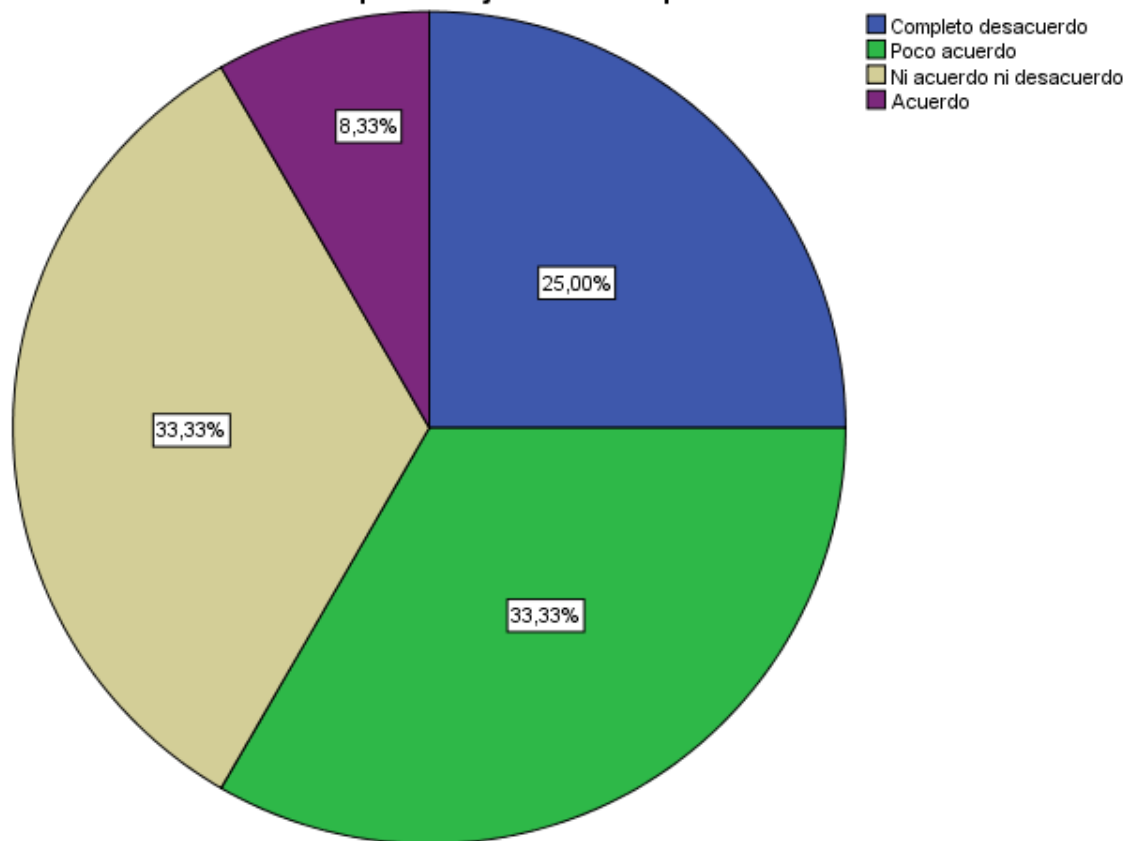
De las 24 encuestas realizadas que equivalen al 100%, el 33.33% indica estar en poco acuerdo con que algunas Instituciones de Educación Superior, tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados, en un mismo porcentaje de 33.33% están ni en acuerdo ni desacuerdo, mientras que el 25% está en completo desacuerdo, y tan solo un 8.33% en acuerdo.

Por lo que se puede evidenciar que algunas Instituciones de Educación Superior contaron con información privilegiada sobre procesos y resultados

**37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	58,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	24,2	33,3	91,7
	Acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso**



## Análisis e Interpretación

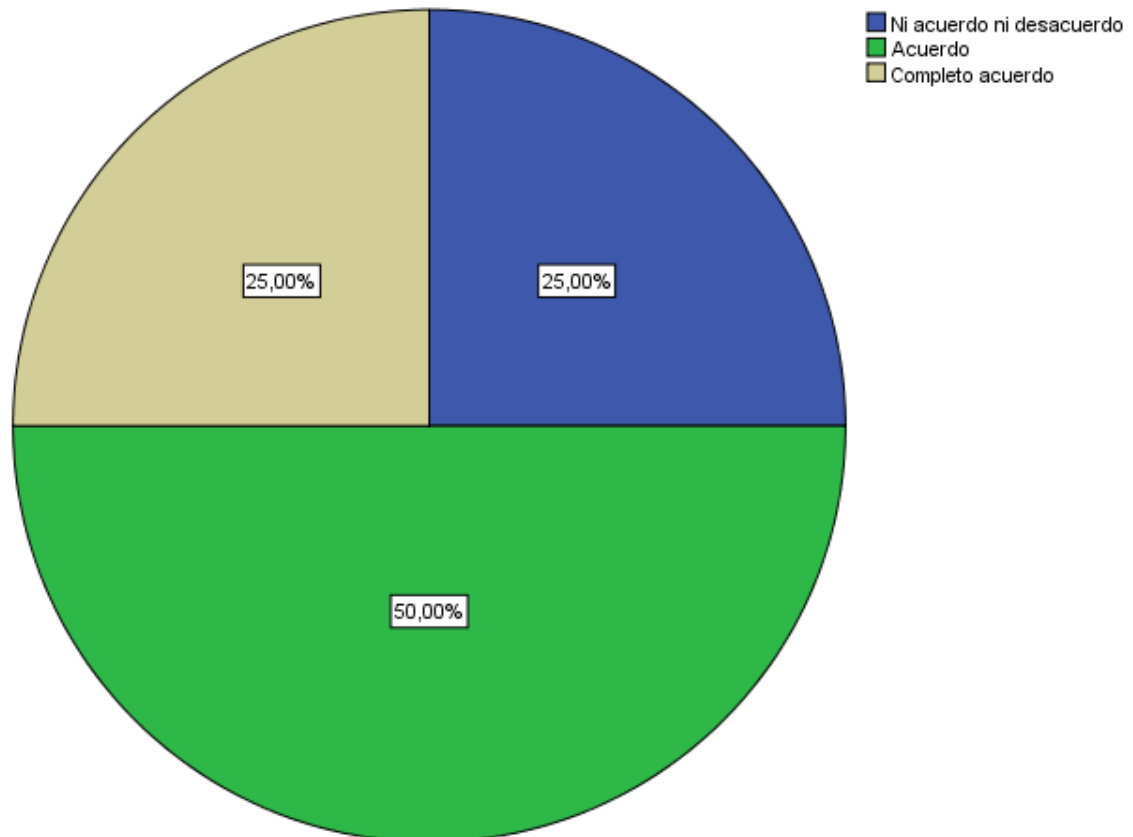
De acuerdo a la consulta realizada que si la combinación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las Instituciones de Educación Superior por la objetividad del proceso, el 33.33% está en poco acuerdo, de la misma forma en un mismo porcentaje de 33.33% se manifestó en forma imparcial, por otra parte, el 25% se mostró en completo desacuerdo y solo un 8.33% indico estar en acuerdo.

En tal razón, se puede evidenciar que la comunicación de resultados por parte del CEAACES no satisficó a las Instituciones de Educación Superior por la objetividad del proceso.

**38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Acuerdo	12	36,4	50,0	75,0
	Completo acuerdo	6	18,2	25,0	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES**



Análisis e Interpretación

Del total de encuestas realizadas, el 50% de los encuestados manifestó estar en acuerdo con lo planteado, mientras que el 25% dice esta ni en acuerdo ni en desacuerdo y el 25% restante señala estar en completo acuerdo.

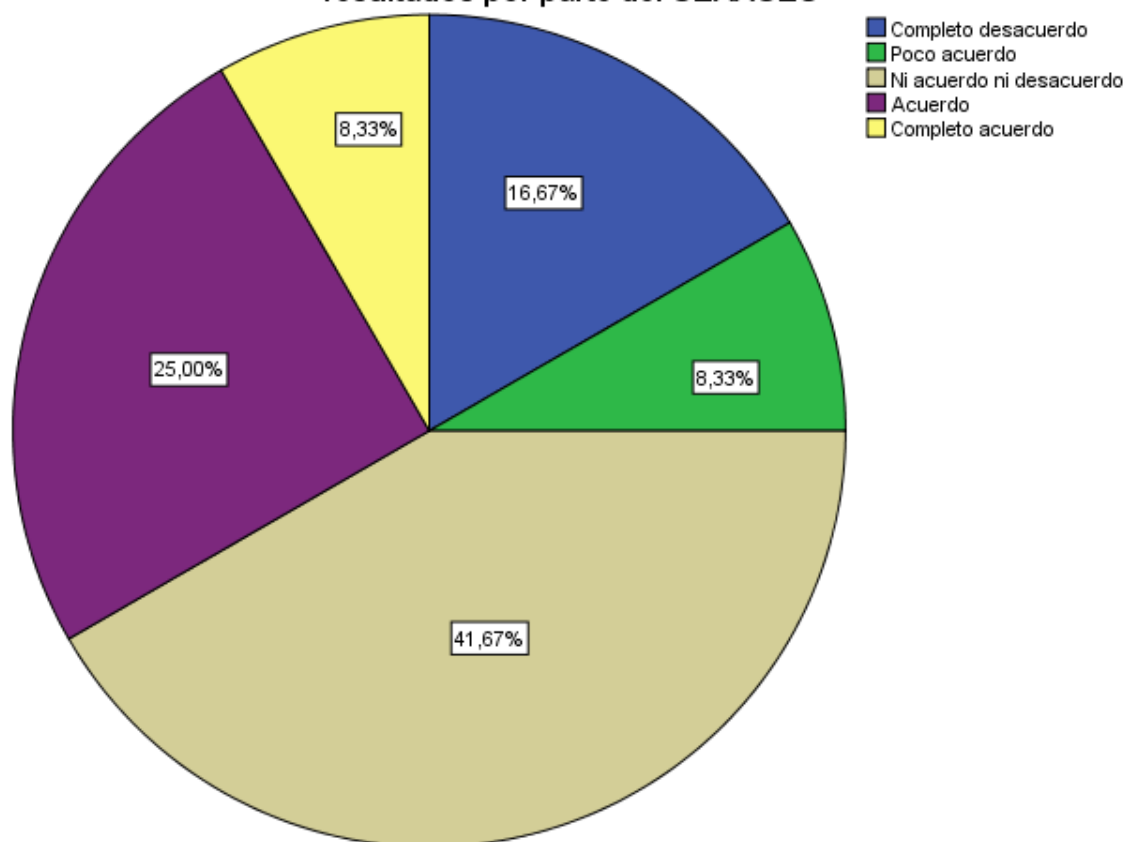
Se considera por lo tanto, que la comunicación de resultados, no causó sorpresa a las comunidades académicas del CEAACES.



**39. Las Instituciones de Educación Superior valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	2	6,1	8,3	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	66,7
	Acuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdidos	9	27,3		
Total		33	100,0		

**39. Las IES valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES**



**Análisis e Interpretación**

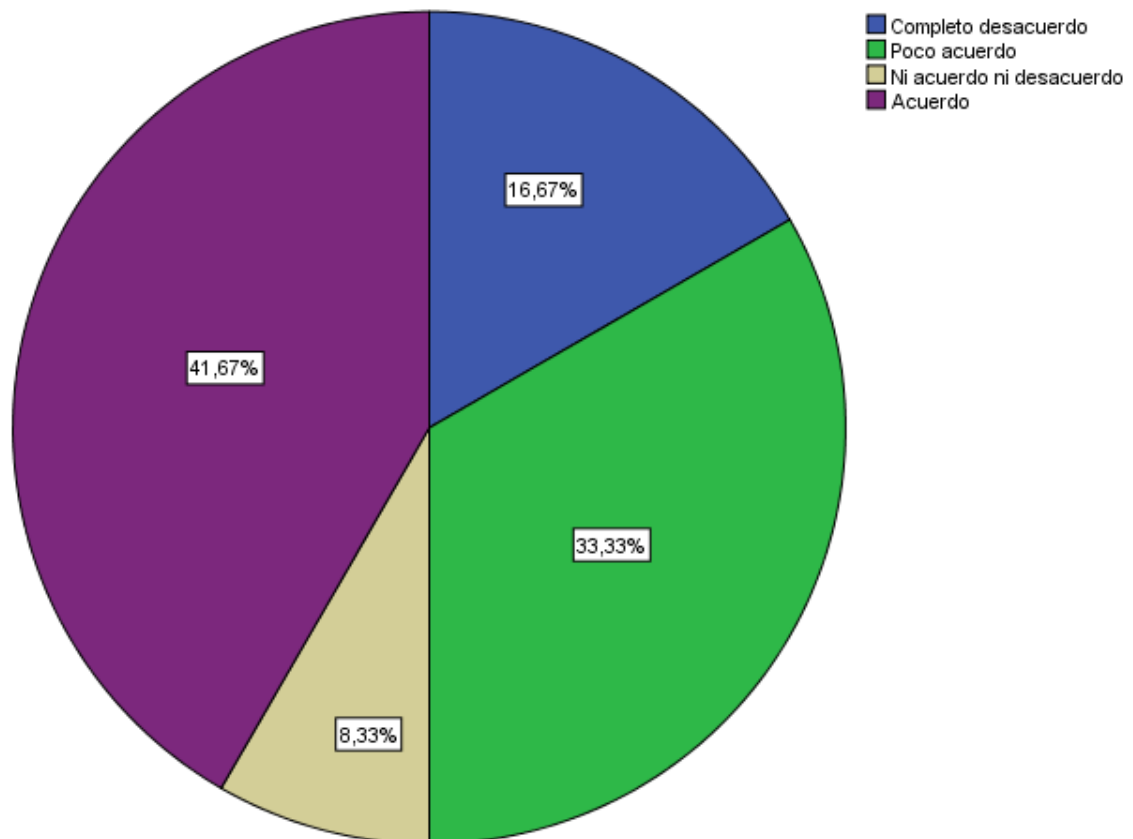
De las 24 encuestas que corresponden al 100%, el 41.67% indica estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con lo planteado, el 25% se manifiesta en acuerdo, el 16.67% en completo de acuerdo y el 8.33% en completo acuerdo y en poco acuerdo.

Por lo que se evidencia que las Instituciones de Educación Superior, no valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES.

**40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	58,3
	Acuerdo	10	30,3	41,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria**



### Análisis e Interpretación

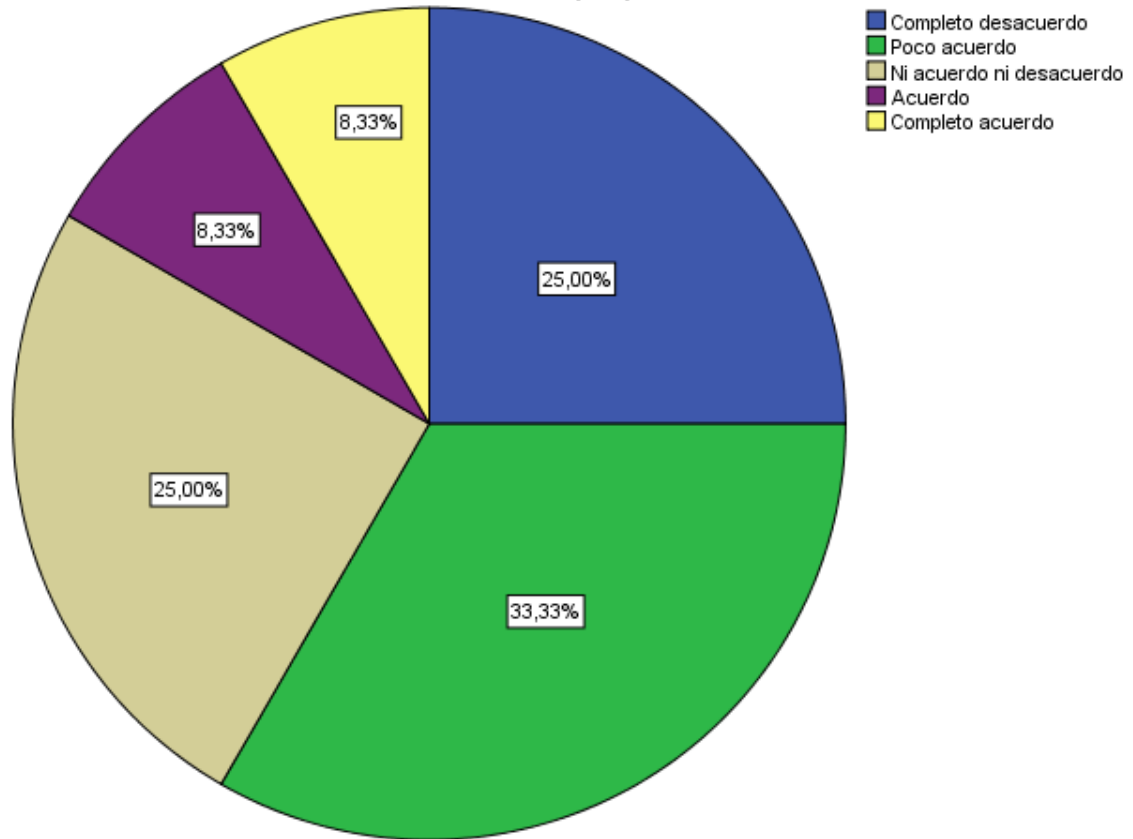
En base a la pregunta planteada el 41.67% de los encuestados están en acuerdo con la interrogante, el 33.33% manifiesta estar en poco acuerdo, el 16.67% manifiesta estar en completo desacuerdo y el 8.33% se muestra imparcial.

En tal razón se evidencia que la categorización de las Instituciones de Educación Superior, si produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria.

**41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	18,2	25,0	25,0
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	58,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.**



**Análisis e Interpretación**

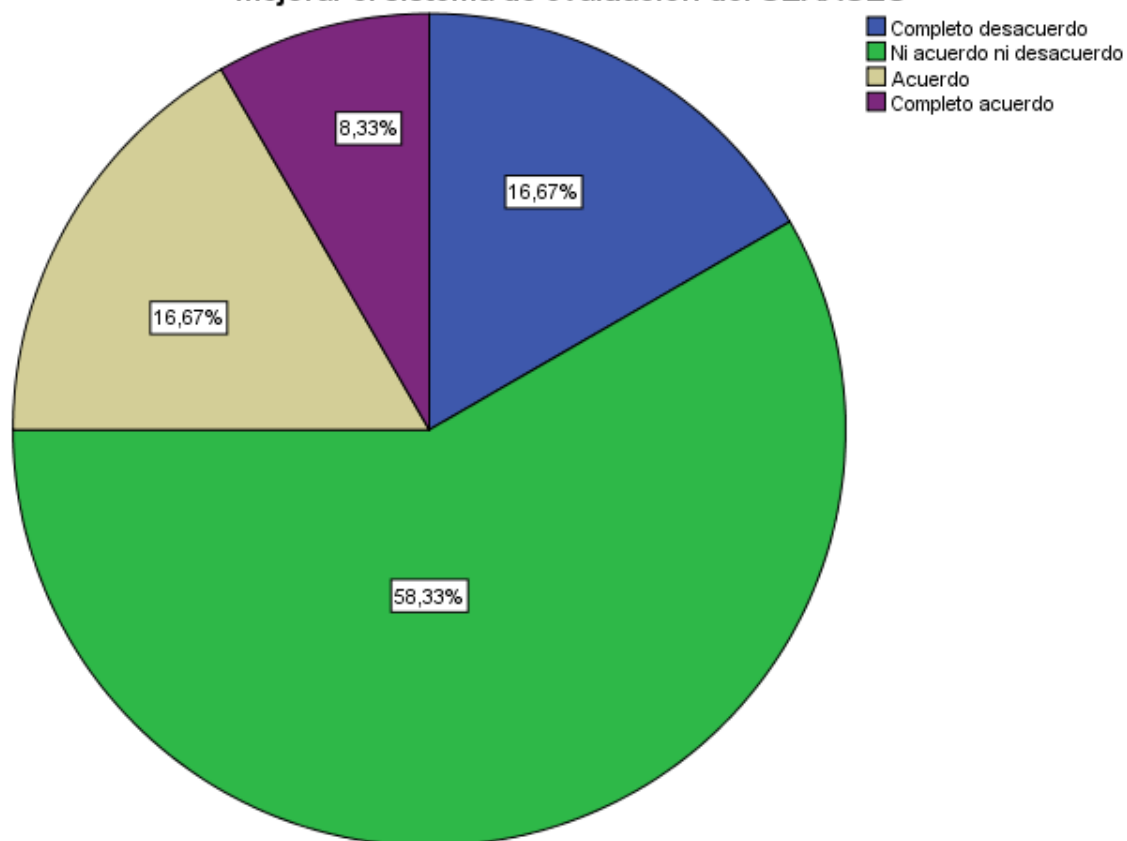
De las 24 encuestas que corresponden al 100% el 33.33% indica estar en poco acuerdo con lo planteado, el 25% dice estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, el 25% de igual forma indica estar en completo desacuerdo y un 8.33% en acuerdo y el mismo porcentaje en completo desacuerdo.

En base a lo anterior se puede indicar que los encuestados manifiesta que el CEAACES no planteó desde el inicio la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesta.

**42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	4	12,1	16,7	16,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	14	42,4	58,3	75,0
	Acuerdo	4	12,1	16,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES**



## Análisis e Interpretación

De acuerdo a la pregunta planteada el 58.33% se muestra imparcial ante la interrogante, el 16.67% manifiesta estar en acuerdo y en un mismo porcentaje es decir 16.67% en completo desacuerdo, y solo el 8.33% en completo acuerdo.

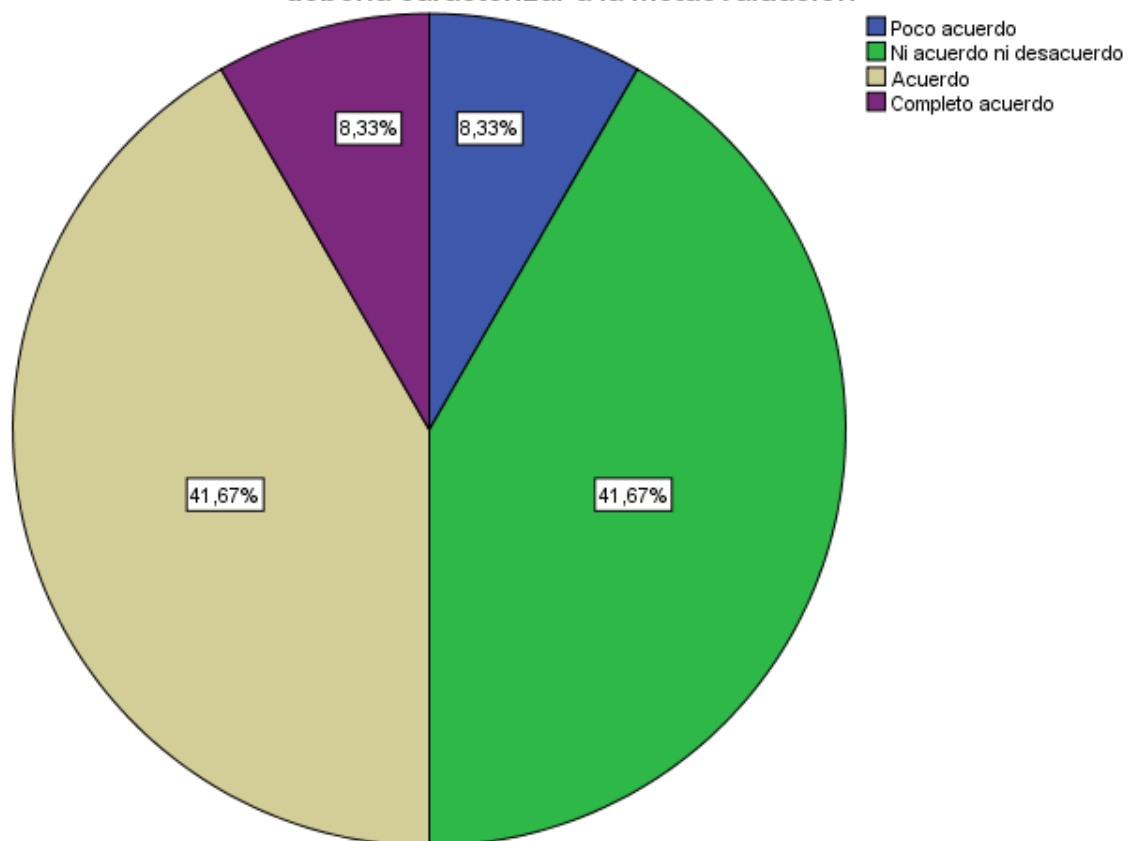
En base a lo anterior se manifiesta que existe imparcialidad en base a la reflexión crítico- propositiva que impulsa la meta evaluación para mejorar el sistema de evaluación del CEACES.



**43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	50,0
	Acuerdo	10	30,3	41,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación**



### Análisis e Interpretación

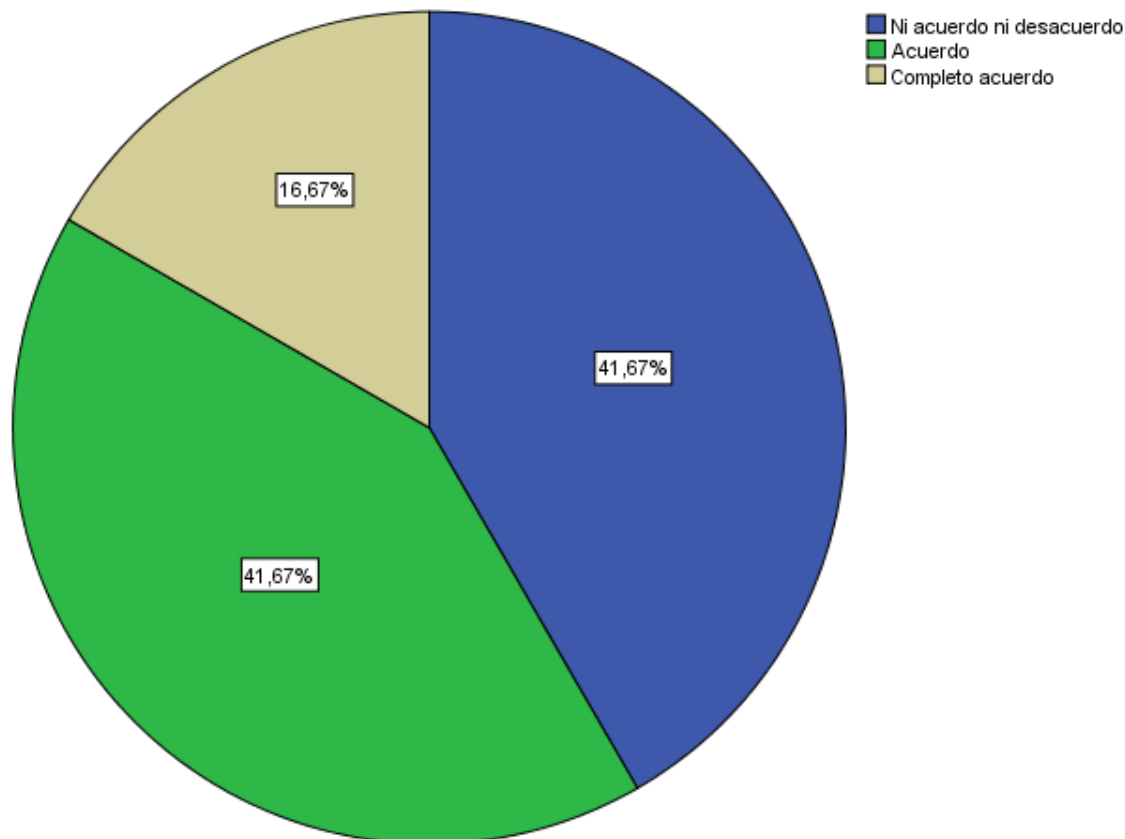
De las 24 encuestas realizadas el 41.67% manifiesta imparcialidad a la respuesta, en un mismo porcentaje de 41.67% se encuentra en acuerdo con la interrogante, por otra parte el 8.33% indica estar en poco acuerdo, y en un mismo porcentaje en completo acuerdo.

En tal razón se ve reflejada la investigación participativa de las comunidades educativas de las Instituciones de Educación Superior ante la meta evaluación.

**44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	41,7
	Acuerdo	10	30,3	41,7	83,3
	Completo acuerdo	4	12,1	16,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES**



Análisis e Interpretación

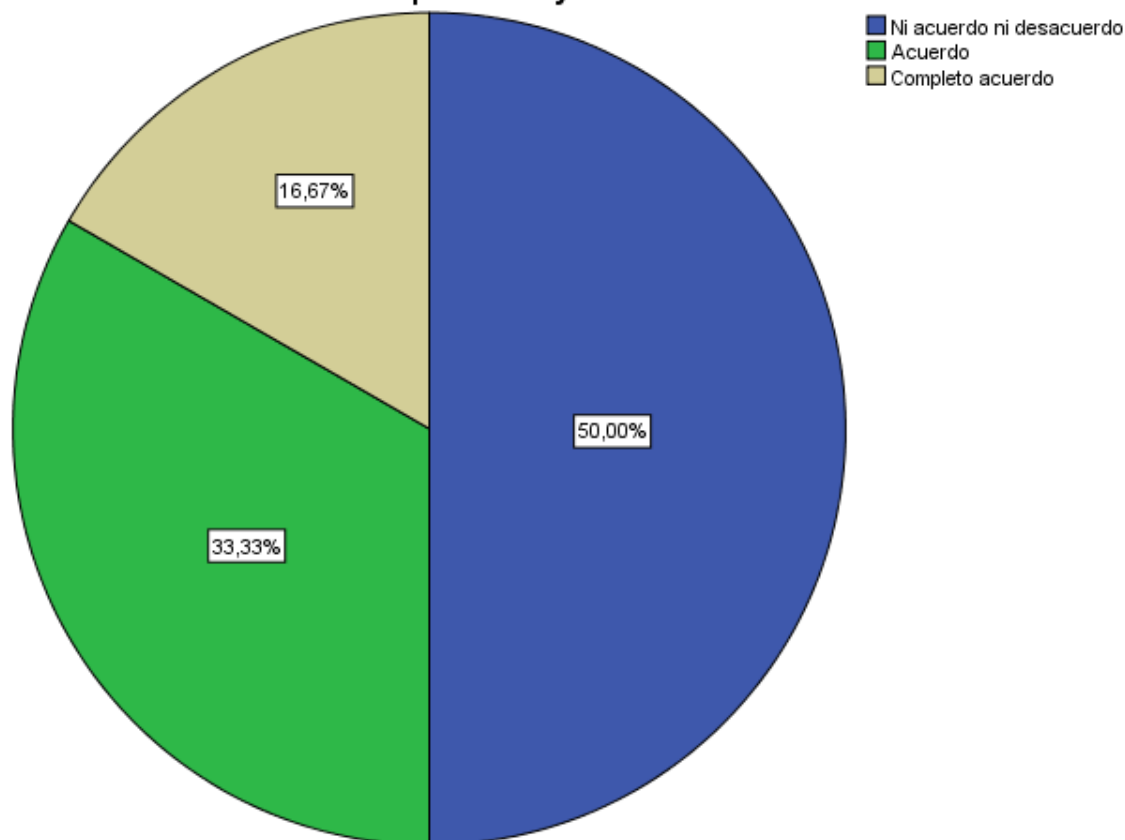
En base a la interrogante planteada el 41.67% indica estar ni en acuerdo ni en desacuerdo, con lo planteado, en un mismo porcentaje de 41.67% reflejan acuerdo, y el 16.67% de los encuestados, están en completo acuerdo.

Por lo que se manifiesta que la meta evaluación si contribuye a la mejora continua de la calidad de educación de las Instituciones de Educación Superior.

**45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	12	36,4	50,0	50,0
	Acuerdo	8	24,2	33,3	83,3
	Completo acuerdo	4	12,1	16,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados**



**Análisis e Interpretación**

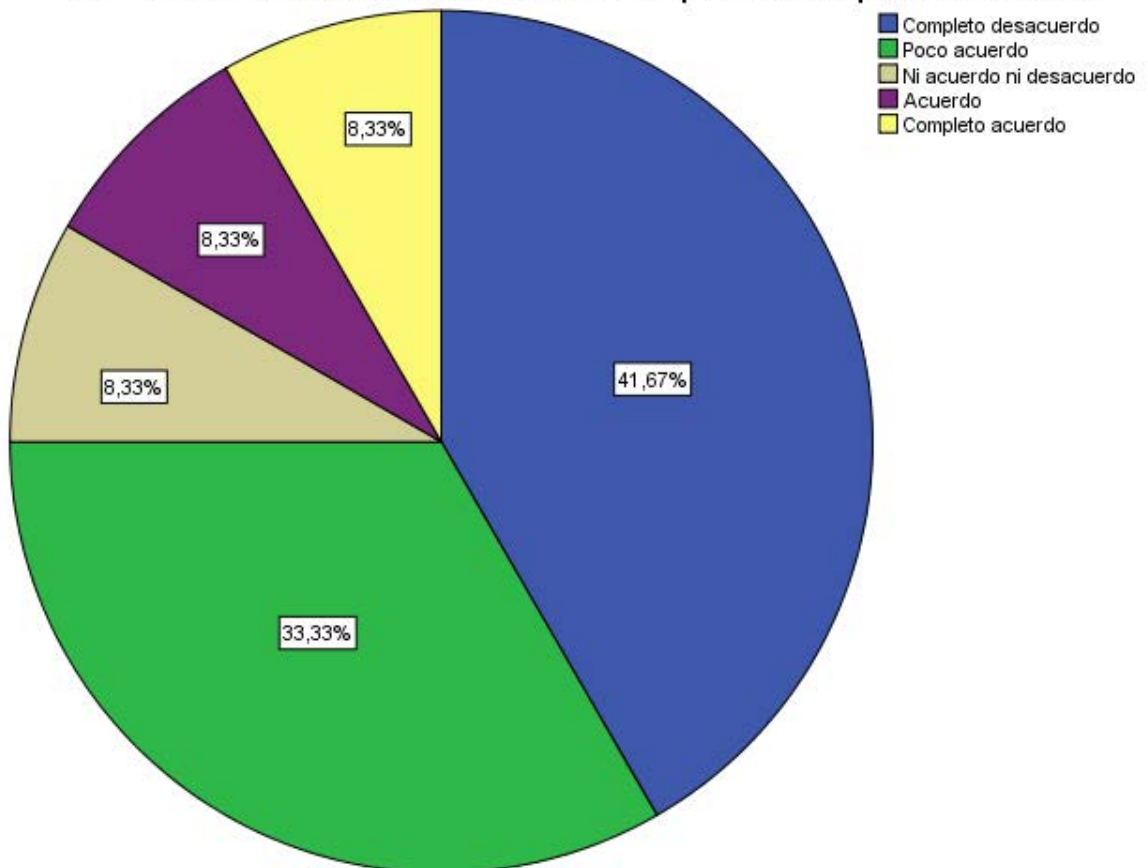
Del total de las encuestas realizadas, el 50% manifiesta imparcialidad a la respuesta, por otra parte el 33.33% se encuentra en acuerdo, y el 16.67% restante en completo acuerdo.

Esto denota que los encuestados consideran que es necesario la meta evaluación para mejorar los procesos y resultados.

**46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES**

		Frecue ncia	Porcen taje	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	10	30,3	41,7	41,7
	Poco acuerdo	8	24,2	33,3	75,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	6,1	8,3	83,3
	Acuerdo	2	6,1	8,3	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdi dos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES**



### Análisis e Interpretación

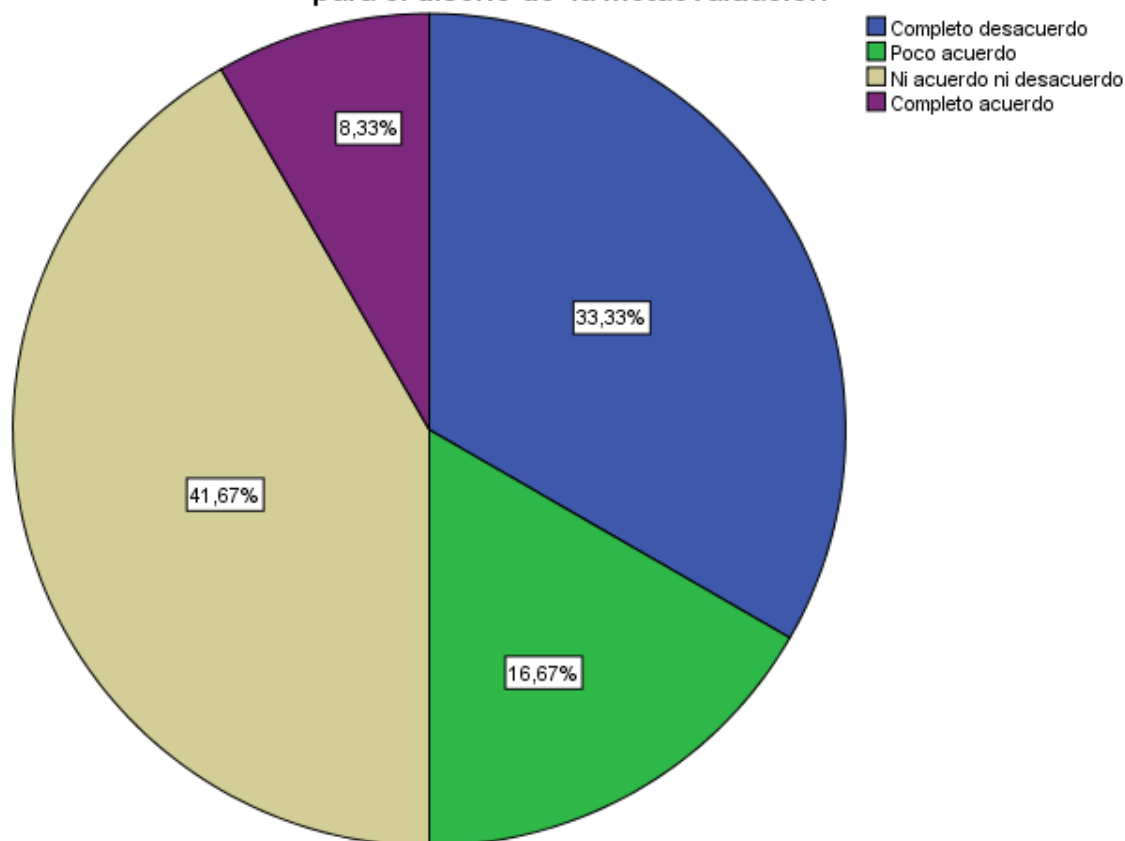
En relación a las 24 encuestas realizadas, el 41.67% señala estar en completo desacuerdo con la interrogante, el 33.33% indica estar en poco acuerdo y el 8.33% se muestra en ni acuerdo ni desacuerdo, en un mismo porcentaje está en acuerdo y en completo acuerdo.

Dado esto se puede evidenciar que no se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEACES.

**47. La comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES  
para el diseño de la metaevaluación**

		Frecue ncia	Porcen taje	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	8	24,2	33,3	33,3
	Poco acuerdo	4	12,1	16,7	50,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdi dos	Sistema	9	27,3		
Total		33	100,0		

**47. La comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES  
para el diseño de la metaevaluación**





### Análisis e Interpretación

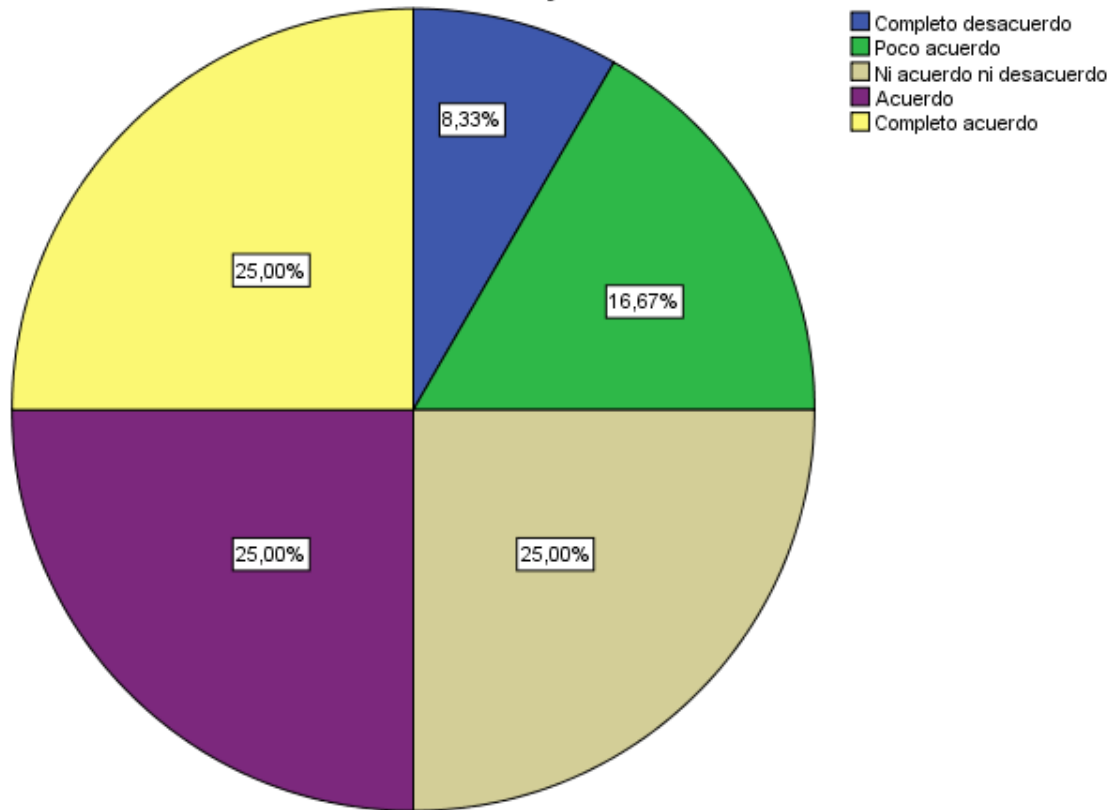
De las 24 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 41.76% indica imparcialidad a la respuesta, el 33.33% está en completo desacuerdo, mientras que el 16.67% está en poco acuerdo y el 8.33% restante en completo acuerdo.

Esto indica que las comunidades educativas de la Instituciones de Educación Superior, no fueron consultadas en su totalidad por el CEAACES para el diseño de la meta evaluación.

**48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora**

		Frecue ncia	Porcen taje	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Poco acuerdo	4	12,1	16,7	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	50,0
	Acuerdo	6	18,2	25,0	75,0
	Completo acuerdo	6	18,2	25,0	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdi dos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora**



**Análisis e Interpretación**

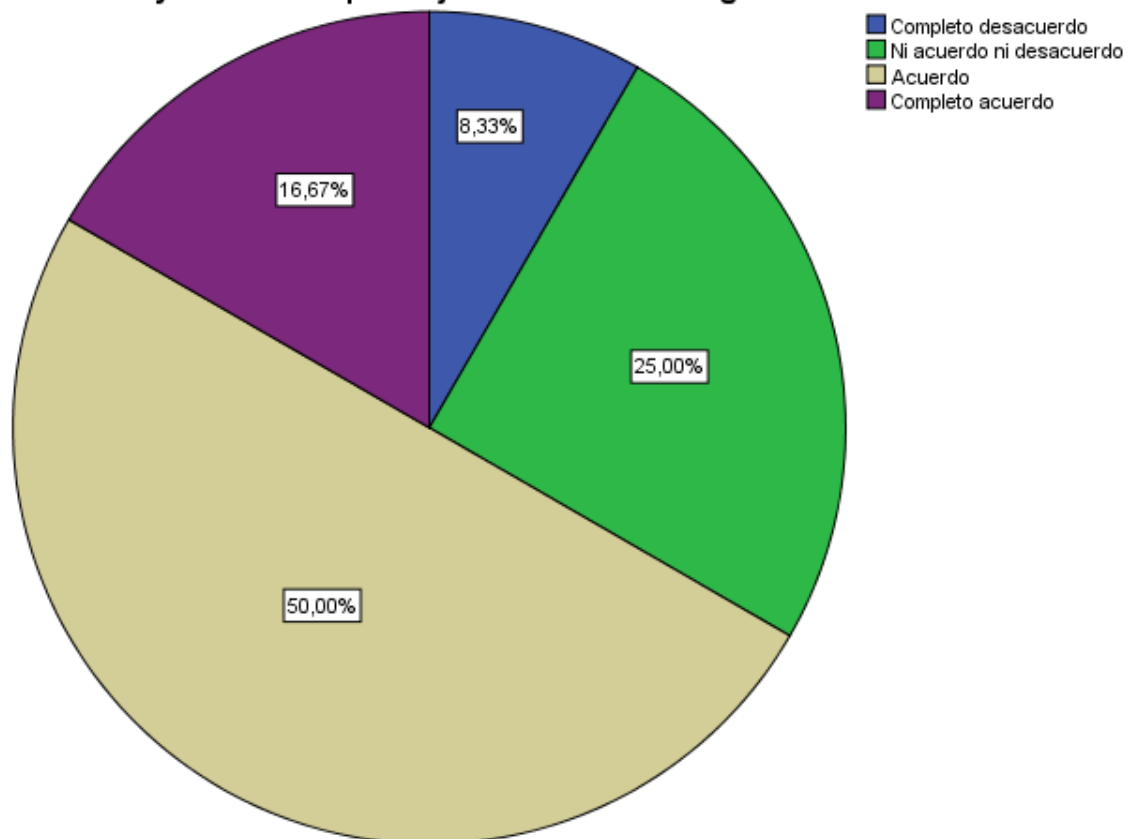
En base a la pregunta planteada, el 25% de los encuestados indican estar en acuerdo y en completo acuerdo, por otra parte un mismo 25% se muestran imparciales a la respuesta, el 16-67% muestra poco acuerdo y el 8.33% restante está en completo desacuerdo.

Dado esto se evidencia que los talleres de análisis con mente abierta sobre la meta evaluación, que se realiza entre el CEAACES y las Instituciones de Educación Superior, incidirán en la calidad de las propuestas de mejora.

**49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	18,2	25,0	33,3
	Acuerdo	12	36,4	50,0	83,3
	Completo acuerdo	4	12,1	16,7	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica**



### Análisis e Interpretación

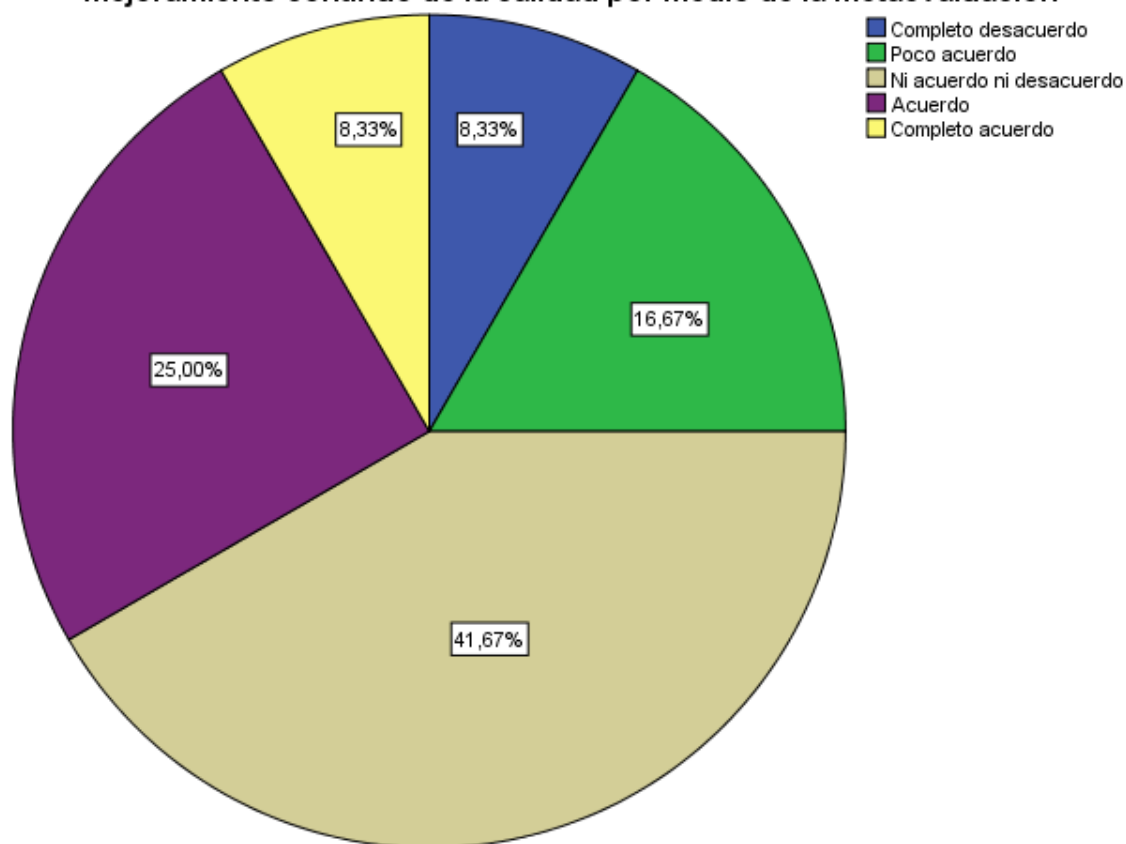
En base a las encuestas realizadas el 50% de los encuestados indican estar de acuerdo a la interrogante, el 25% se muestra imparcial, el 16.67% en completo acuerdo, y el 8.33% en completo desacuerdo.

Por lo tanto, se manifiesta que la investigación evaluativa, si permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica.

**50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	6,1	8,3	8,3
	Poco acuerdo	4	12,1	16,7	25,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	10	30,3	41,7	66,7
	Acuerdo	6	18,2	25,0	91,7
	Completo acuerdo	2	6,1	8,3	100,0
	Total	24	72,7	100,0	
	Perdidos	9	27,3		
	Total	33	100,0		

**50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación**



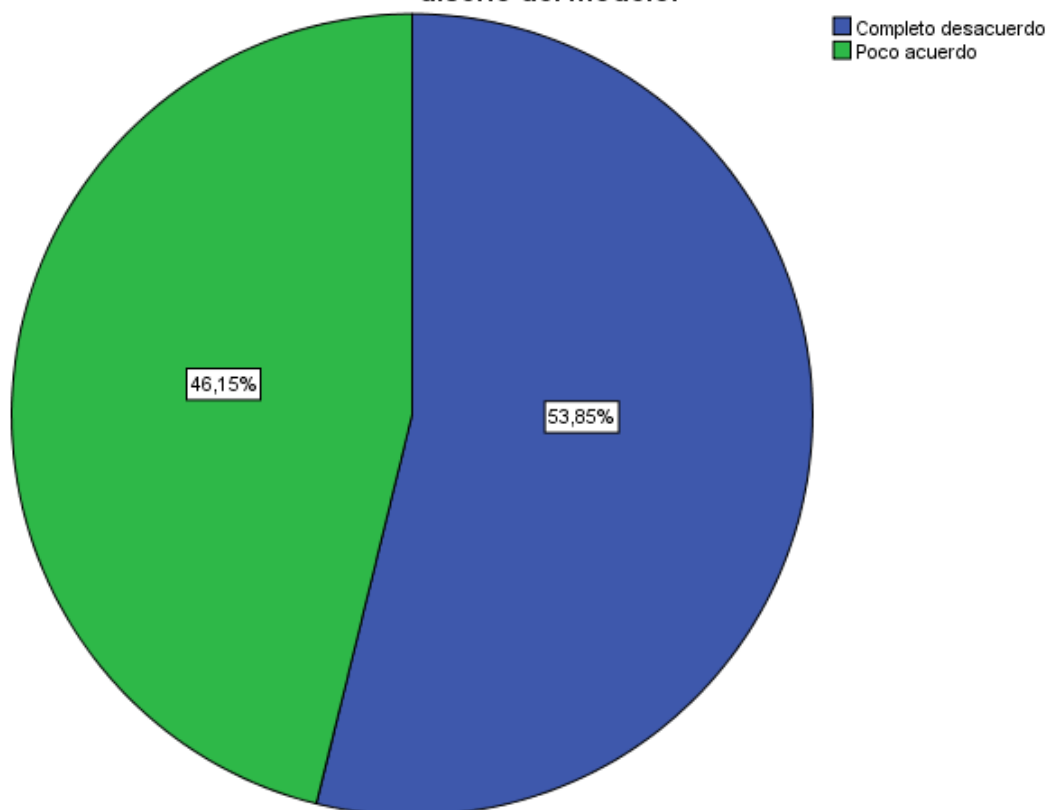
**Análisis e Interpretación**

En relación a las encuestas realizadas que son 24, el 50% de los encuestados indican estar de acuerdo con la interrogante, el 25% refleja imparcialidad, mientras que el 16.67% está en completo acuerdo, y el 8.33% restante está en completo desacuerdo.

Por lo tanto, se puede evidenciar que tanto evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso en el mejoramiento continuo de la calidad por medio de una meta de evaluación.

### 5.1.3. Resultados de coordinadores de evaluación de las facultades de la UTA

#### 1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) participaron activamente en el diseño del modelo.



#### Análisis e Interpretación

De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 53.85% manifiesta estar en completo desacuerdo frente a la participación activa de las Instituciones de Educación Superior en el diseño del modelo, mientras que el 46,15% refleja poco acuerdo.

Por lo cual se puede evidenciar que las Instituciones de Educación Superior (IES) no participaron activamente en el diseño del modelo.

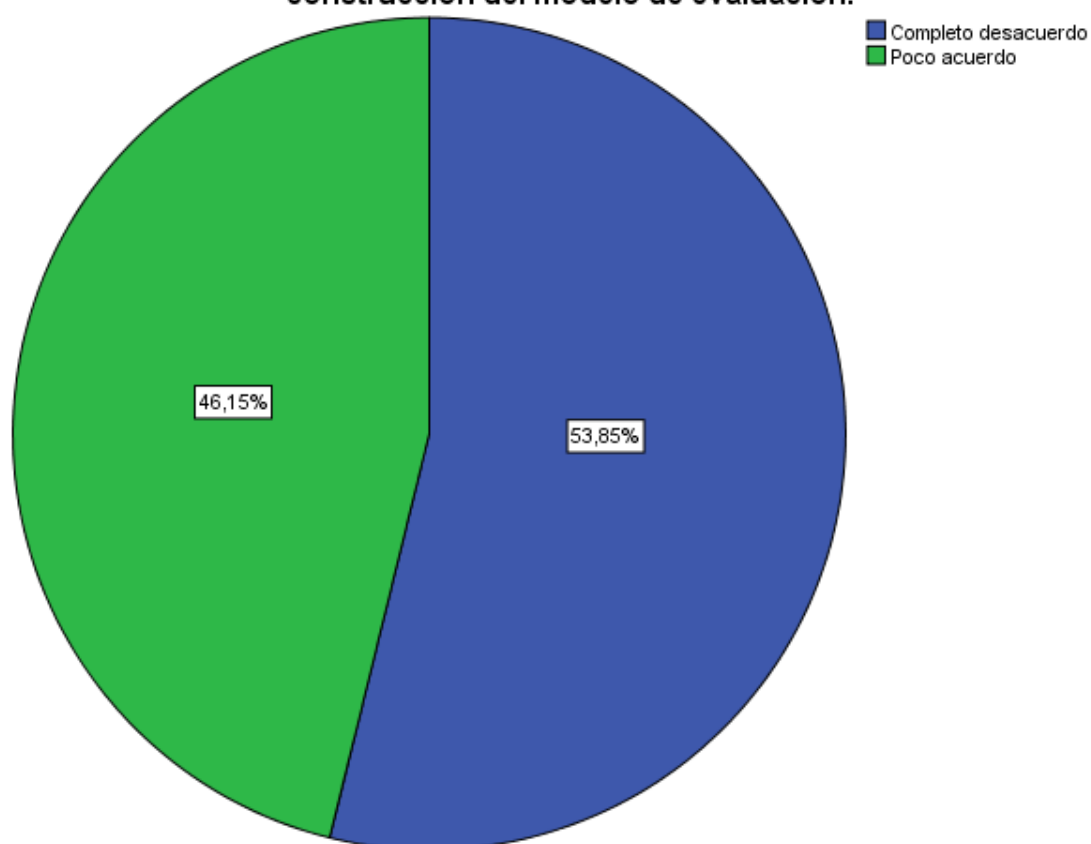




**2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Completo desacuerdo	7	53,8	53,8	53,8
Poco acuerdo	6	46,2	46,2	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.**



**Análisis e Interpretación**

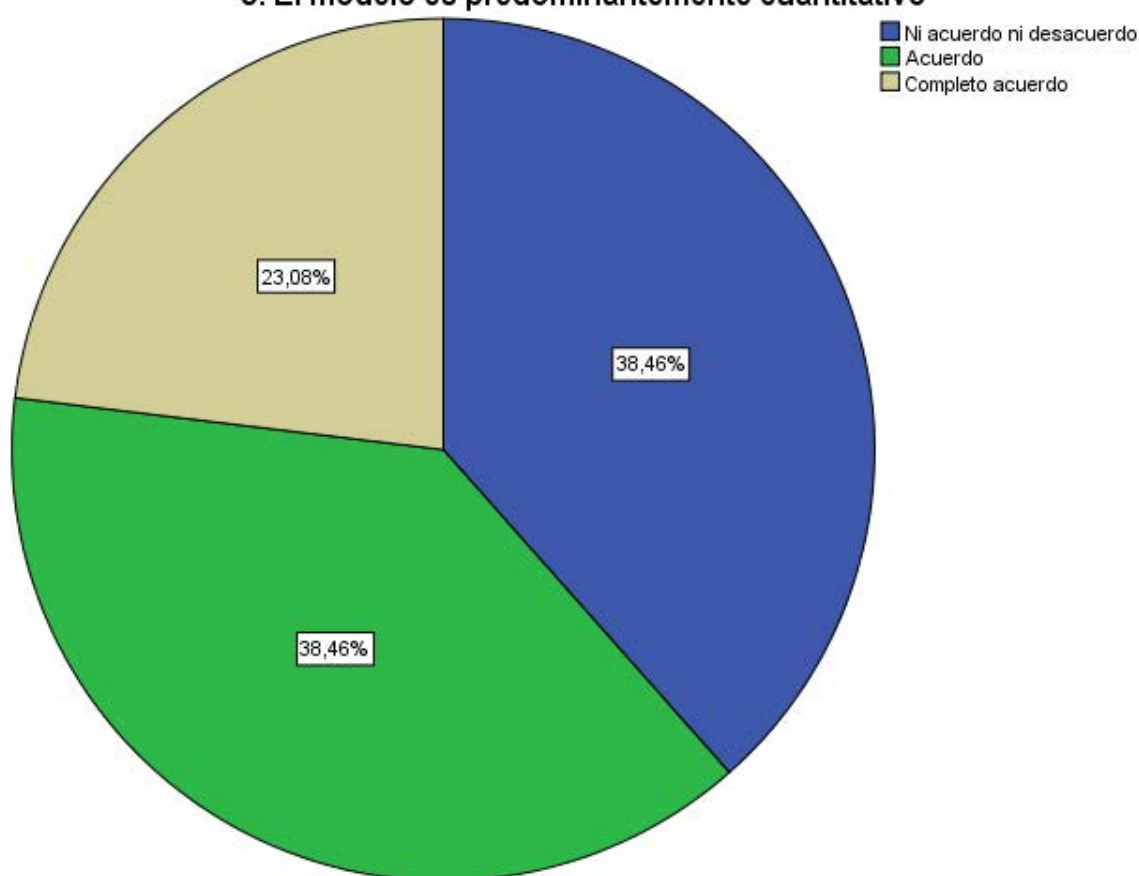
Con relación a que si en el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación, el 53,85% de los encuestados manifiesta estar en completo desacuerdo, mientras que el 46,15% presenta estar en poco acuerdo.

En tal virtud se puede evidencia que el diseño no advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.

### 3. El modelo es predominantemente cuantitativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	38,5	38,5	38,5
	Acuerdo	5	38,5	38,5	76,9
	Completo acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

### 3. El modelo es predominantemente cuantitativo



#### Análisis e Interpretación

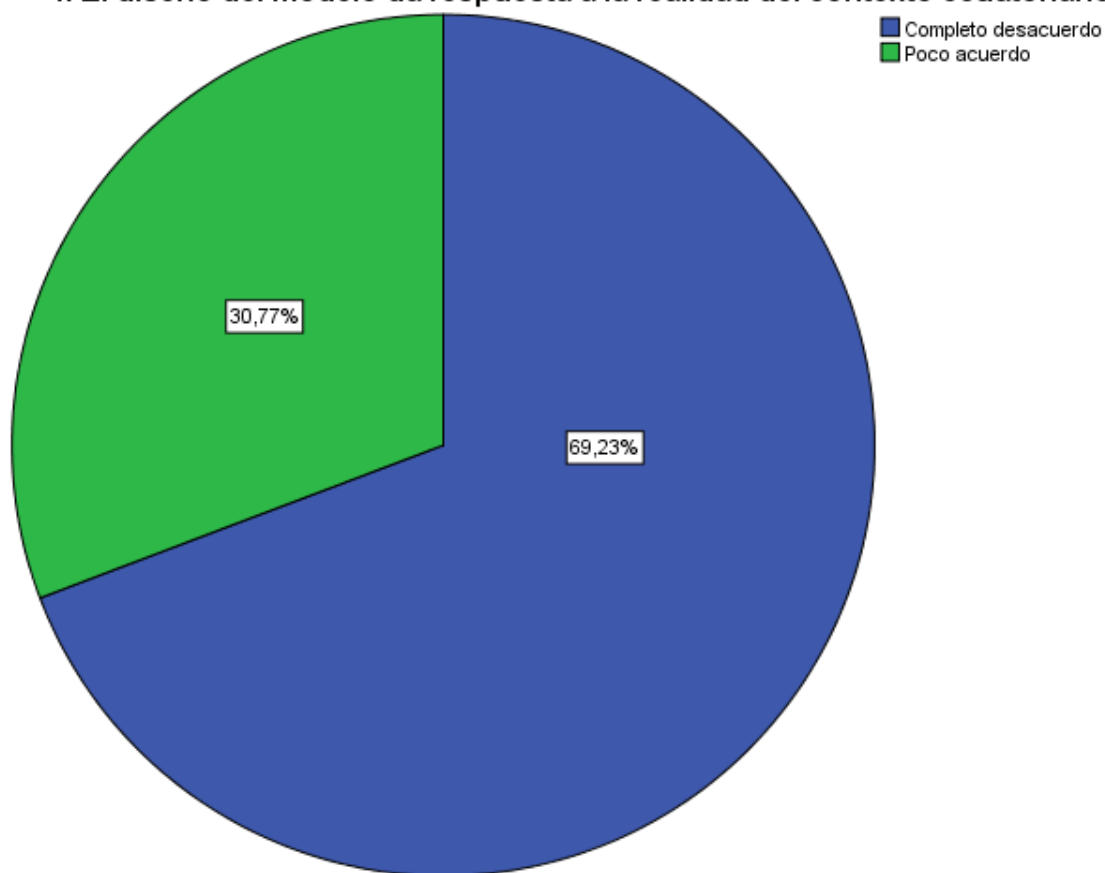
De las 13 encuestas realizadas que son el 100%, el 38,46 refleja imparcialidad es decir ni acuerdo ni desacuerdo, mientras que el 38,46%, manifiesta estar de acuerdo, por otro lado el 23,08% muestra estar en completo acuerdo.

Por lo que se puede demostrar que el modelo es predominantemente cuantitativo.

**4. El diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	9	69,2	69,2	69,2
	Poco acuerdo	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**4. El diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano.**



**Análisis e Interpretación**

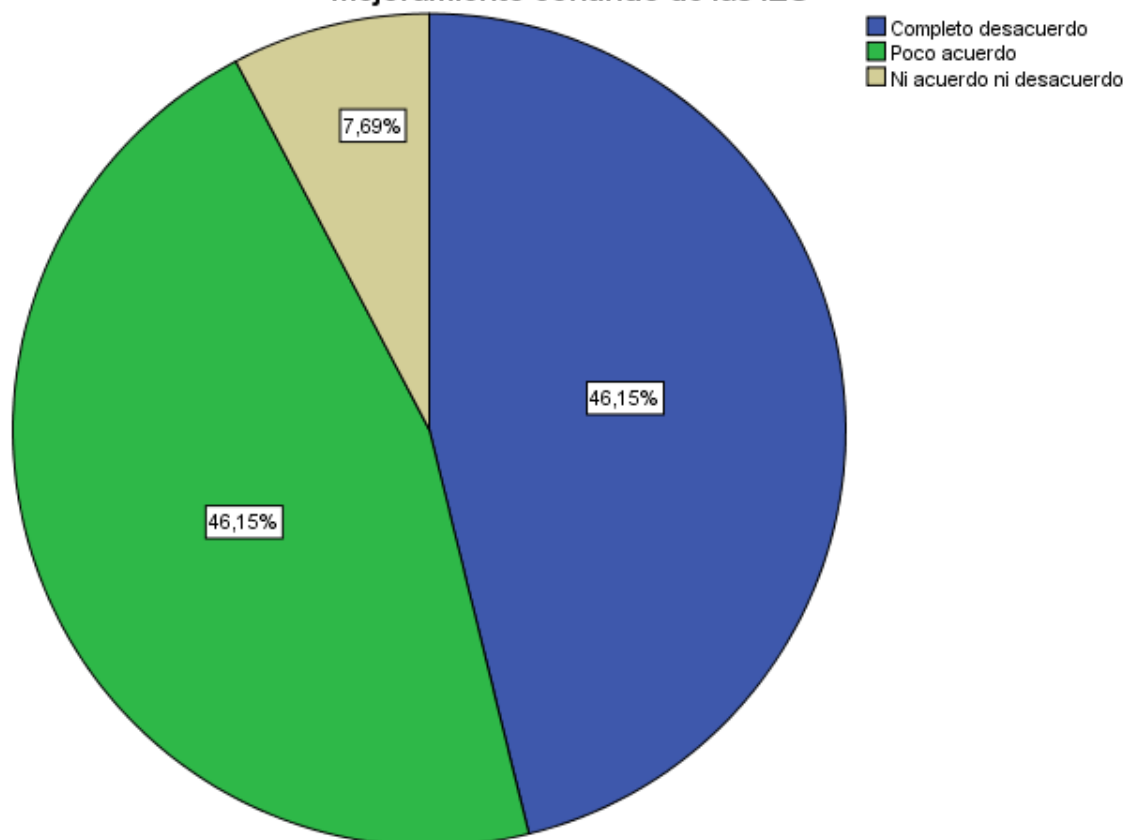
Del total de encuestas realizadas, el 69,23% expresa completo desacuerdo, mientras que el 30,77% refleja poco acuerdo.

En tal virtud se denota que el diseño del modelo no da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano.

**5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	6	46,2	46,2	46,2
	Poco acuerdo	6	46,2	46,2	92,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las IES**



**Análisis e Interpretación**

De las 13 encuestas que corresponden al 100%, un 46,15 % manifiesta estar en completo desacuerdo, el 46,15% considera poco acuerdo, y 7,69% refleja imparcialidad, ni acuerdo ni desacuerdo.

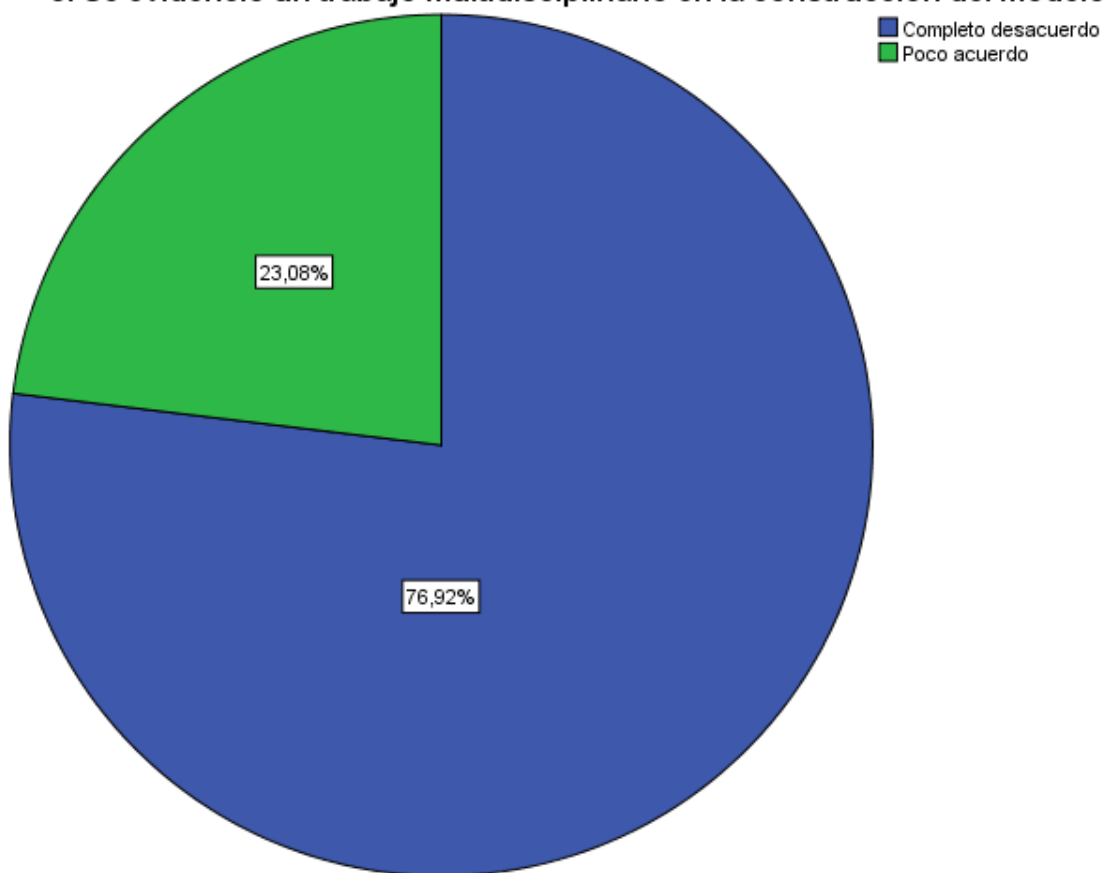
Por lo que se puede indicar que, el modelo no refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las Instituciones de Educación Superior.



**6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Poco acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.**



**Análisis e Interpretación**

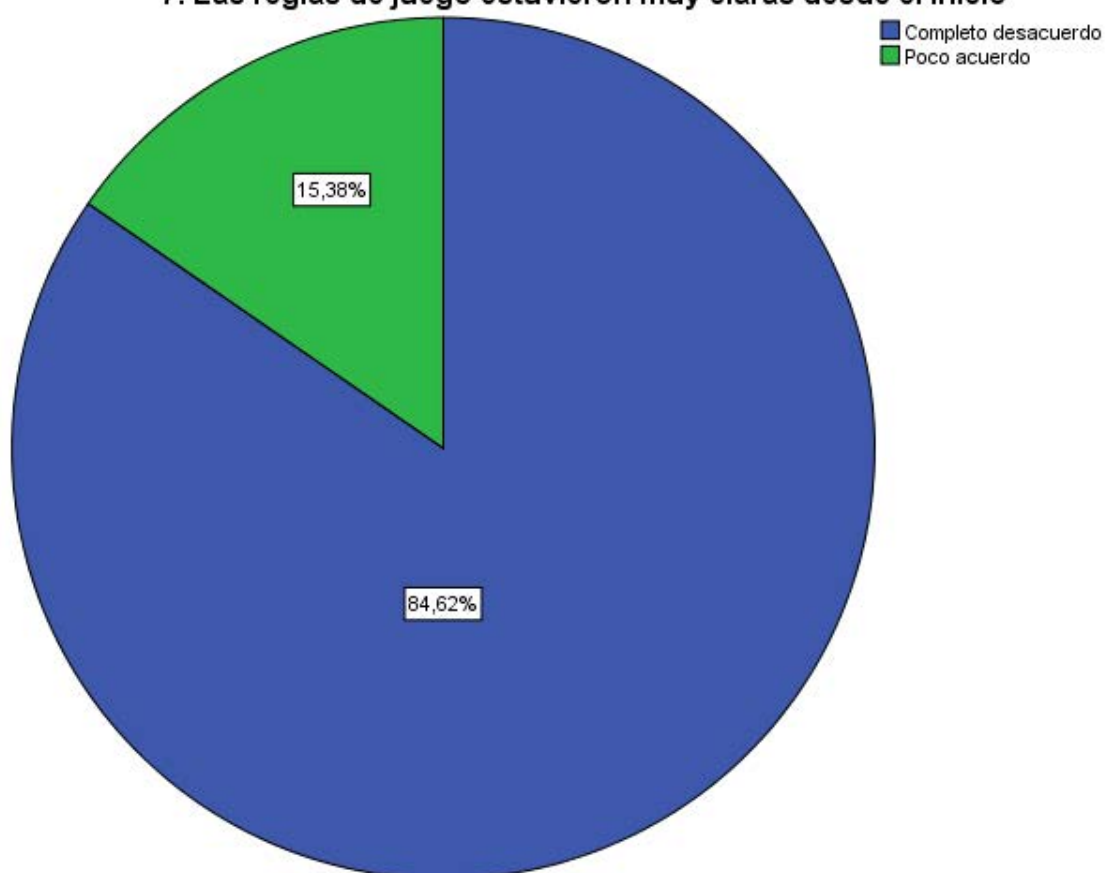
En relación al planteamiento de que si se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo de acuerdo a los resultados obtenido se refleja que, el 76,92% está en completo desacuerdo, y el 23,08% manifiesta estar poco de acuerdo.

Por lo que se puede expresar que no se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.

**7. Las reglas de juego estuvieron muy claras desde el inicio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	11	84,6	84,6	84,6
	Poco acuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**7. Las reglas de juego estuvieron muy claras desde el inicio**



**Análisis e Interpretación**

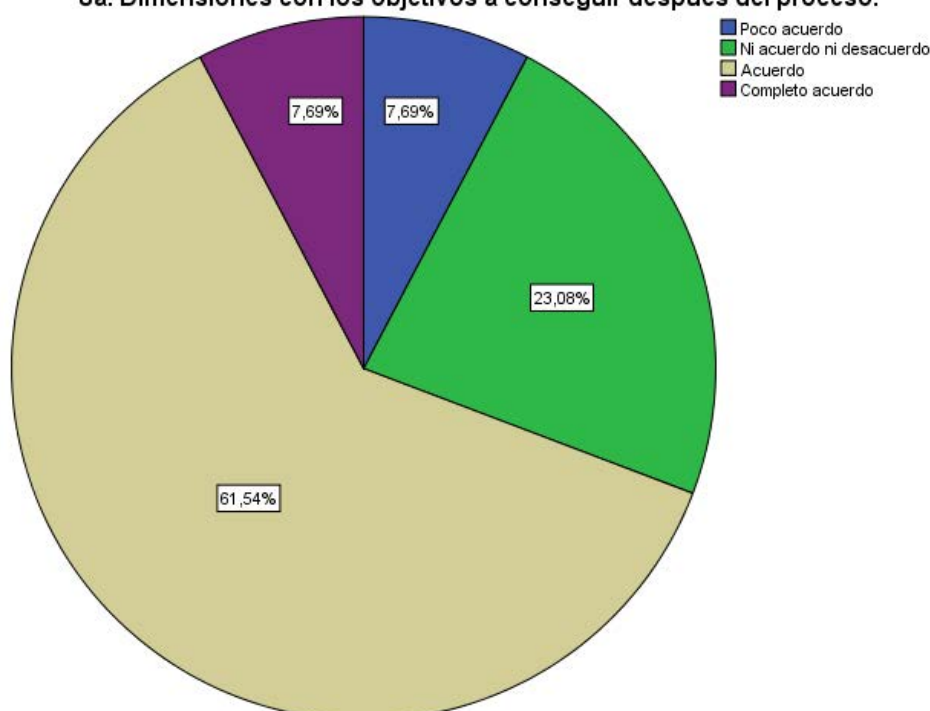
De las 13 encuestas que corresponden al 100%, el 84,62% manifiesta estar en completo desacuerdo con la claridad de las reglas de juego y su claridad, el 15,38% refleja estar poco de acuerdo.

Por tal razón se manifiesta que las reglas de juego no estuvieron muy claras desde el inicio.

**8a. Dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	1	7,7	7,7	7,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	23,1	23,1	30,8
	Acuerdo	8	61,5	61,5	92,3
	Completo acuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**8a. Dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso.**



### Análisis e Interpretación

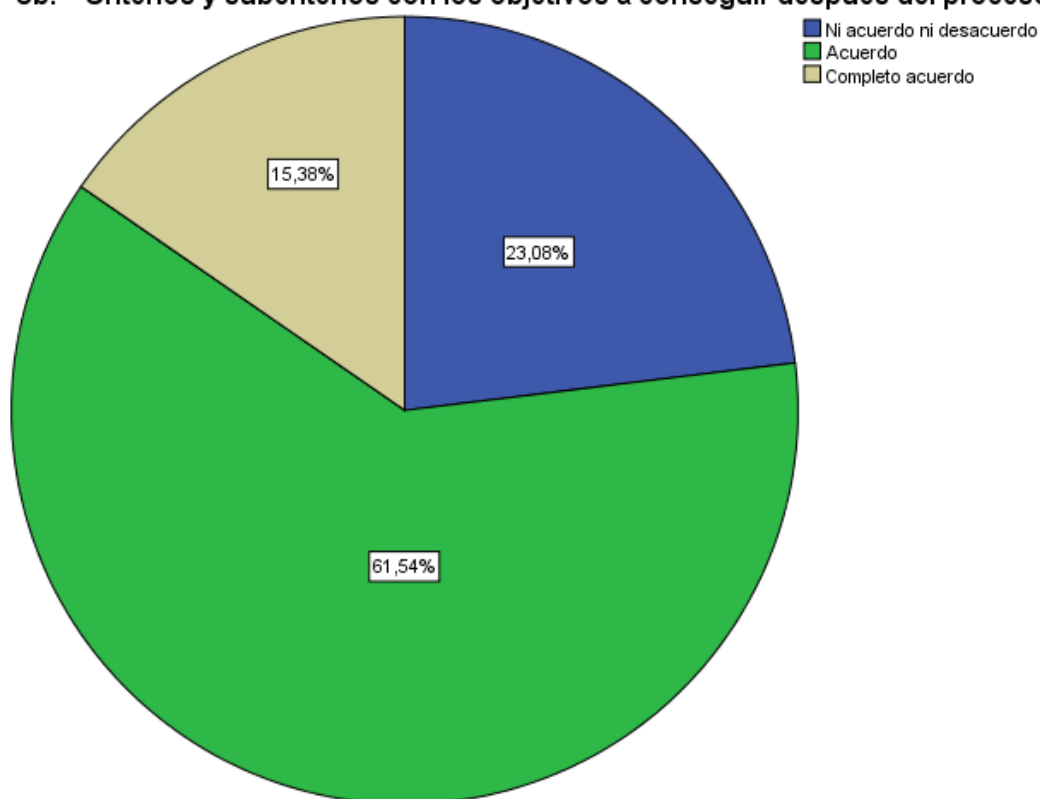
Del total de encuestas realizadas se expone que el 61,54% está de acuerdo, el 23,08% manifiesta estar imparcial ni acuerdo ni desacuerdo, un 7,69% refleja tener poco acuerdo, y el 7,69% restante está en completo acuerdo, con las dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso.

Por lo que se puede decir que si se cumplieron las dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso.

**8b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso**

		Frecuen cia	Porcent aje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid os	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Acuerdo	8	61,5	61,5	84,6
	Completo acuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**8b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso**



**Análisis e Interpretación**

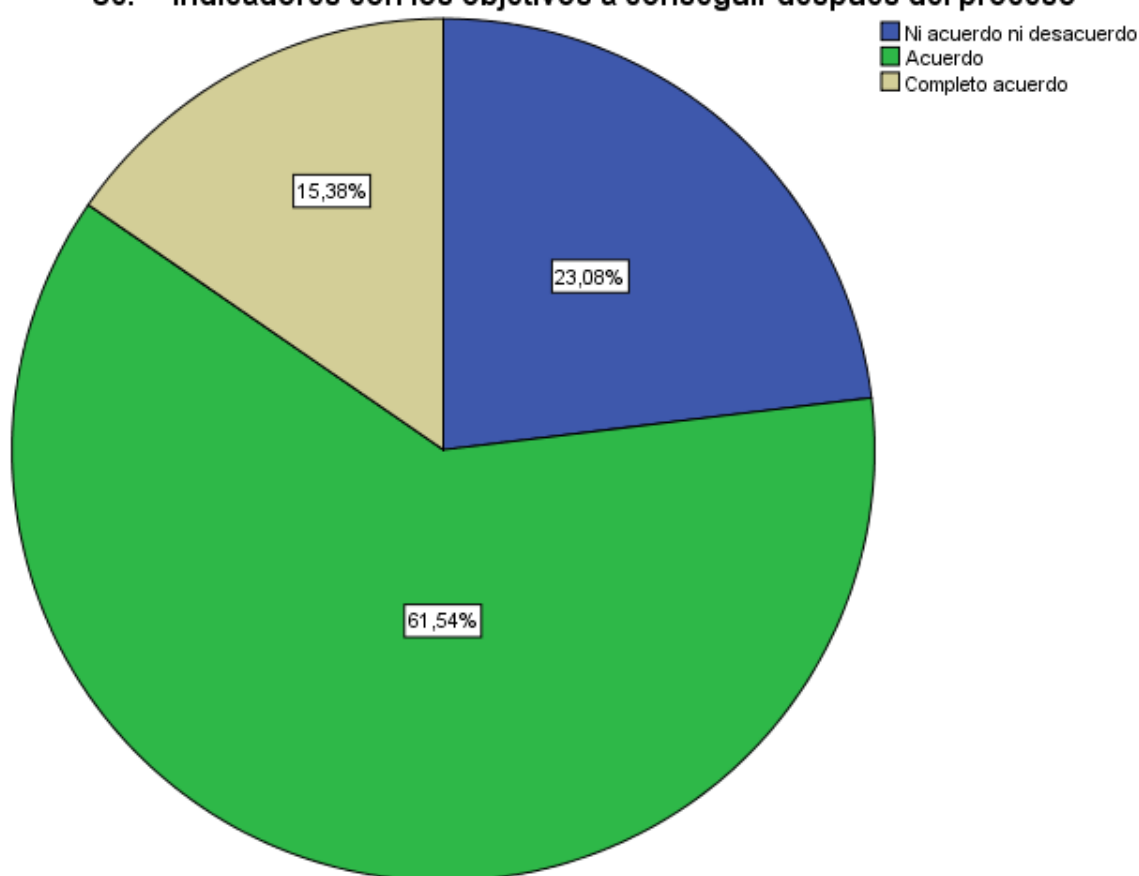
De las 13 encuestas realizadas el 61,54% manifiesta estar de acuerdo con los Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso, el 23,08% se muestra imparcial, y el 15,38% en completo acuerdo.

En tal virtud se puede decir que los Criterios y subcriterios si se cumplieron con los objetivos a conseguir después del proceso.

**8c. Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Acuerdo	8	61,5	61,5	84,6
	Completo acuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**8c. Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso**



**Análisis e Interpretación**

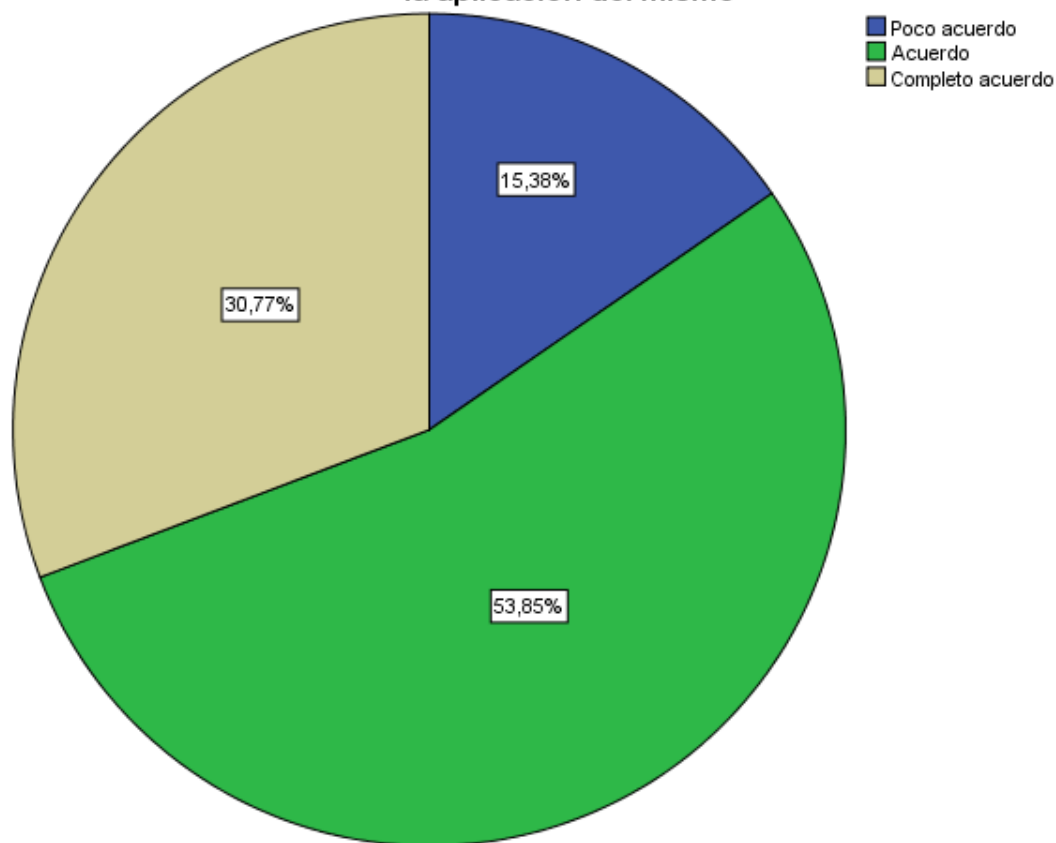
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 61,54% manifiesta estar de acuerdo con que los Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso, el 23,08% se mostró imparcial, ni en acuerdo ni desacuerdo, y el 15,38% estuvo completamente de acuerdo.

Por lo que se puede decir que los **objetivos a conseguir después del proceso estaban relacionados con los indicadores.**

**9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	2	15,4	15,4	15,4
	Acuerdo	7	53,8	53,8	69,2
	Completo acuerdo	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo**



**Análisis e Interpretación**

En relación a que si el modelo estableció los fines a conseguir con la aplicación del mismo, el 53,85% respondió que está de acuerdo, el 30,77% manifestó estar en completo acuerdo, y el 15,38% refleja poco acuerdo.

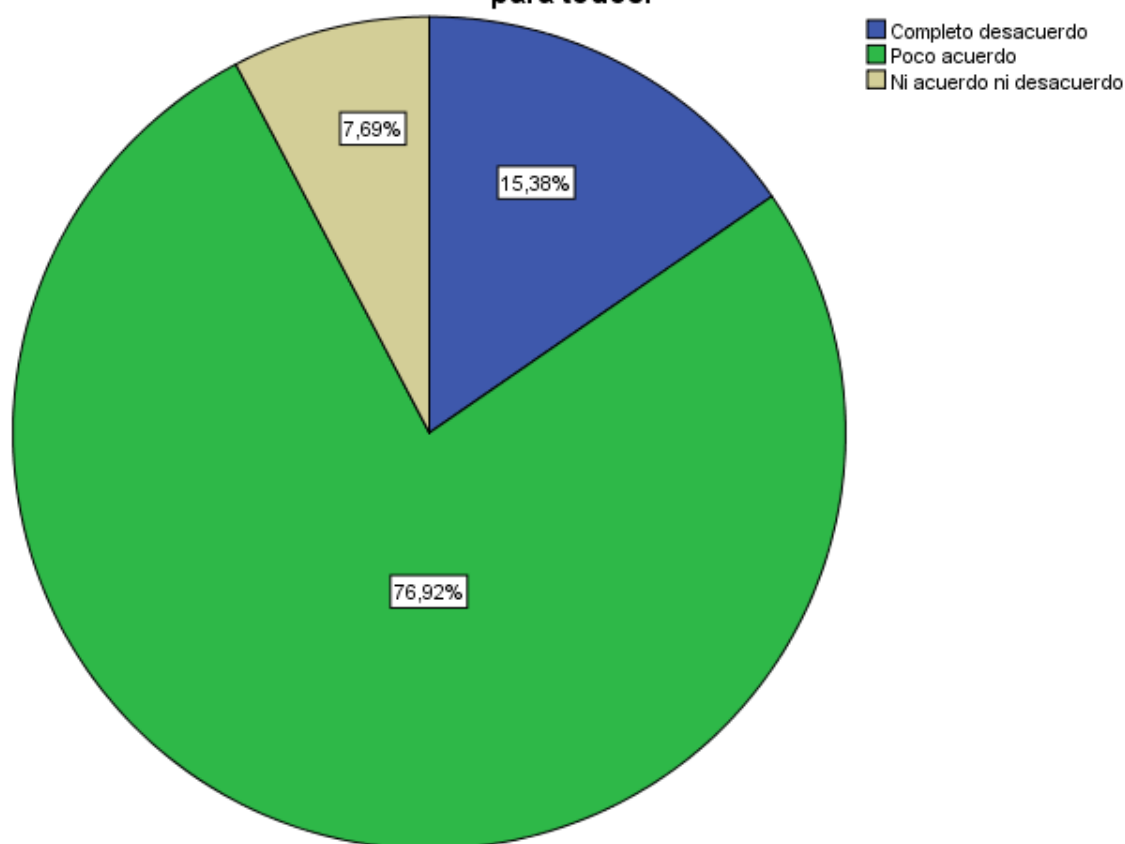


Por lo que se puede expresar que el modelo de evaluación si estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo.

**10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	15,4	15,4	15,4
	Poco acuerdo	10	76,9	76,9	92,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.**



**Análisis e Interpretación**

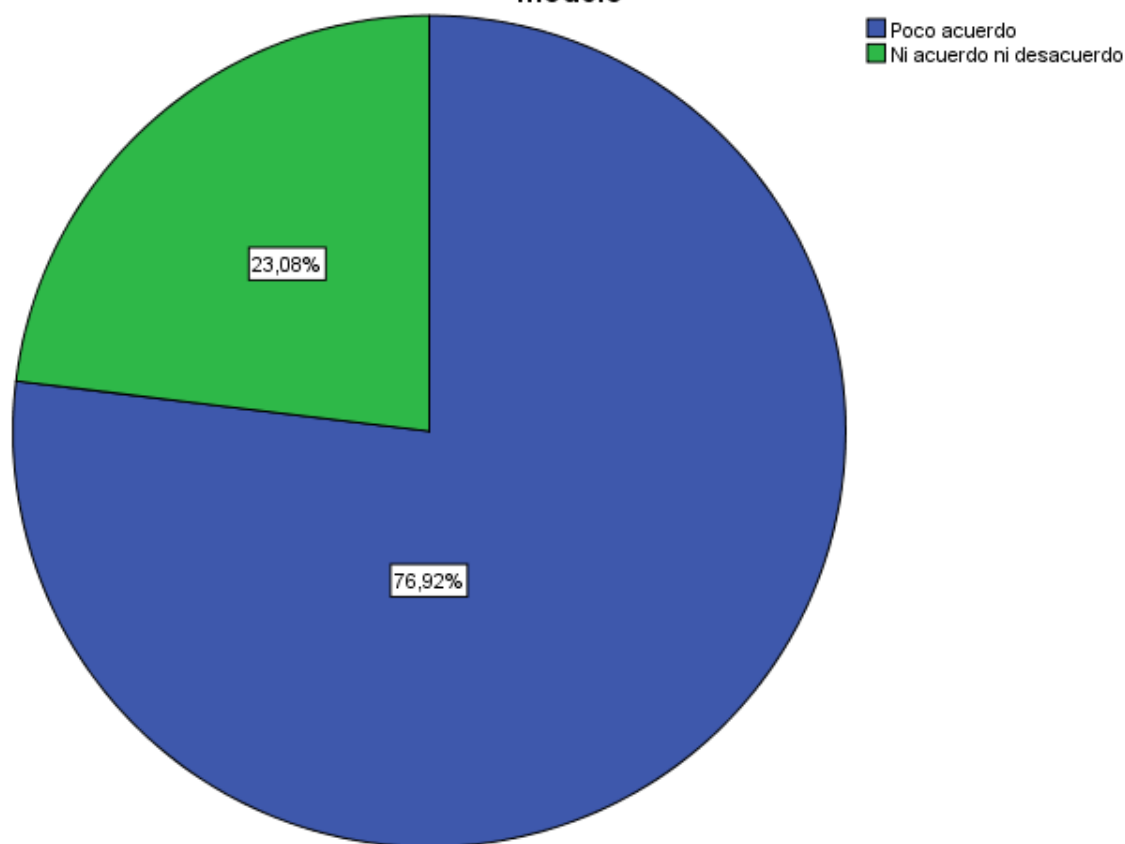
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 76,92% refleja poco acuerdo en que el lenguaje en el modelo era comprensible, el 15,38% manifiesta estar en completo acuerdo, y el 7,69% refleja completo desacuerdo.

Por lo que en tal virtud se enuncia que los encuestados consideran que el lenguaje empleado en el modelo no era comprensible de manera unívoca para todos.

**11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo**

		Frecuen cia	Porcent aje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid os	Poco acuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo**



**Análisis e Interpretación**

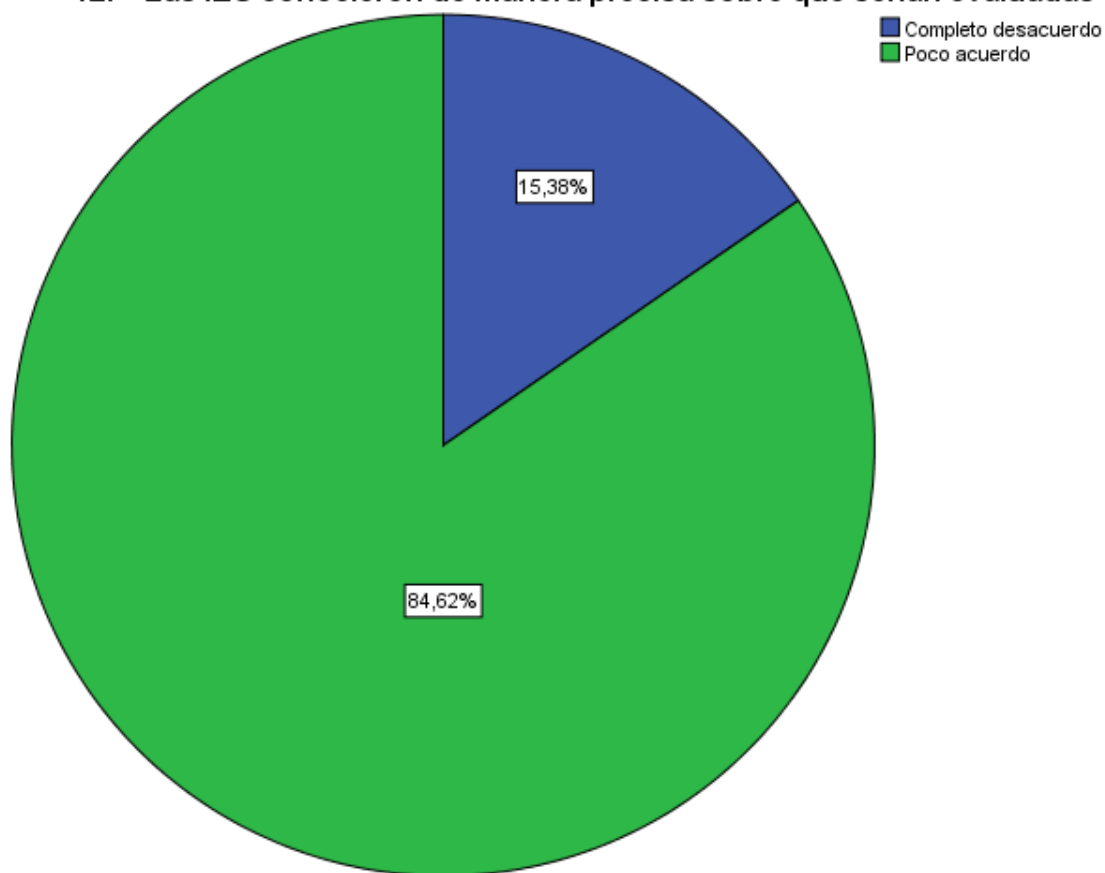
Del total de encuestas realizadas se refleja que el 76,92% está poco de acuerdo en relación al planteamiento, el 23,08% manifiesta imparcialidad ni acuerdo ni desacuerdo.

Por lo que con los resultados obtenidos se muestra que el diálogo constructivo no primó durante la socialización de la estructura del modelo.

**12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	15,4	15,4	15,4
	Poco acuerdo	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas**



**Análisis e Interpretación**

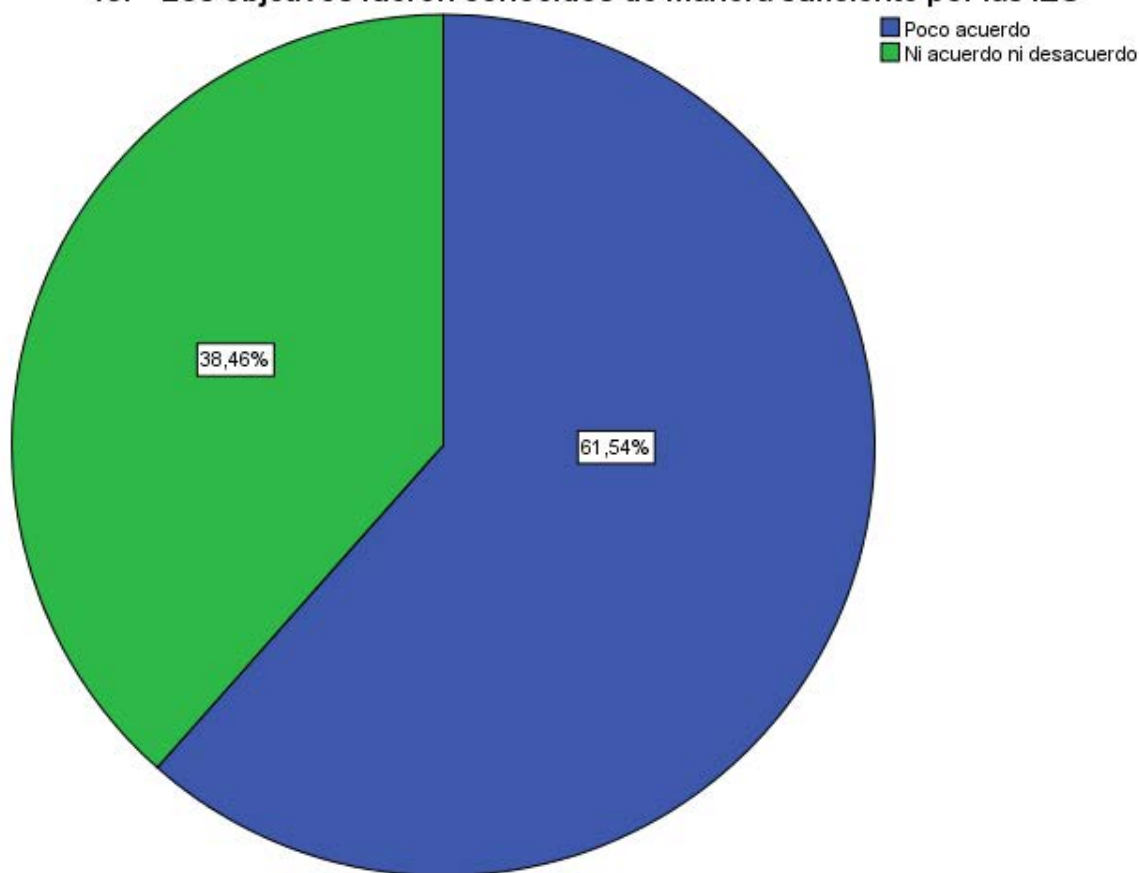
De las 13 encuestas realizadas y que corresponden al 100%, el 84,62% muestra poco acuerdo sobre el conocimiento sobre la evaluación, mientras que el 15,38% manifiesta completo desacuerdo.

Por lo que se puede evidenciar que luego de la encuesta la mayoría consideró que las Instituciones de Educación Superior no conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas.

13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	8	61,5	61,5	61,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES



Análisis e Interpretación

Del total de encuestas realizadas el 61,54% expresa poco acuerdo en relación a que los objetivos fueron conocidos, el 38,46% refleja poco acuerdo.

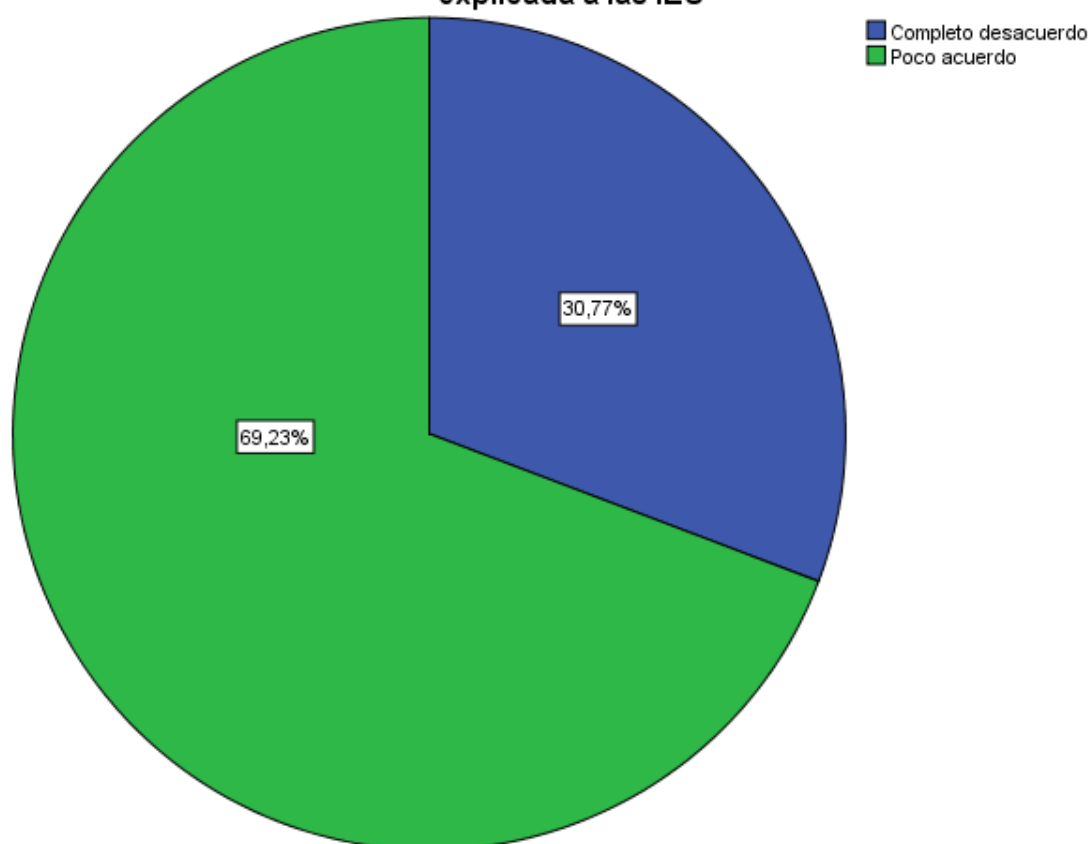
Por lo que se muestra que los objetivos no fueron conocidos de manera suficiente por las Instituciones de Educación Superior.

**14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las**

**IES**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Completo desacuerdo	4	30,8	30,8	30,8
Poco acuerdo	9	69,2	69,2	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las IES**



**Análisis e Interpretación**

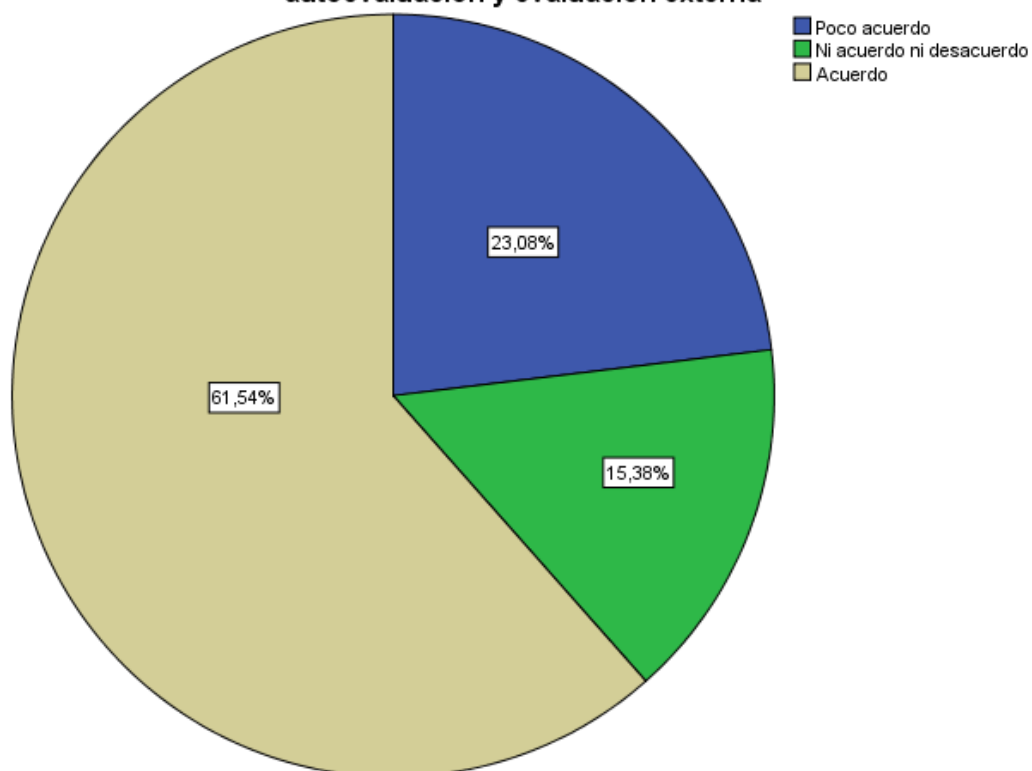
De las 13 encuestas realizadas que son el 100%, el 69,23% manifiesta poco acuerdo en relación a lo planteado, mientras que el 30,77% refleja completo desacuerdo.

Por lo que se denota que la metodología que se seguiría durante todo el proceso no fue claramente explicada a las Instituciones de Educación Superior

**15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	15,4	15,4	38,5
	Acuerdo	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa**



**Análisis e Interpretación**

Con relación a que si se definieron con precisión cronogramas para los procesos de evaluación, el 61, 54% muestra estar de acuerdo, el 23,08% refleja poco acuerdo, y el 15,38% considera poco acuerdo.

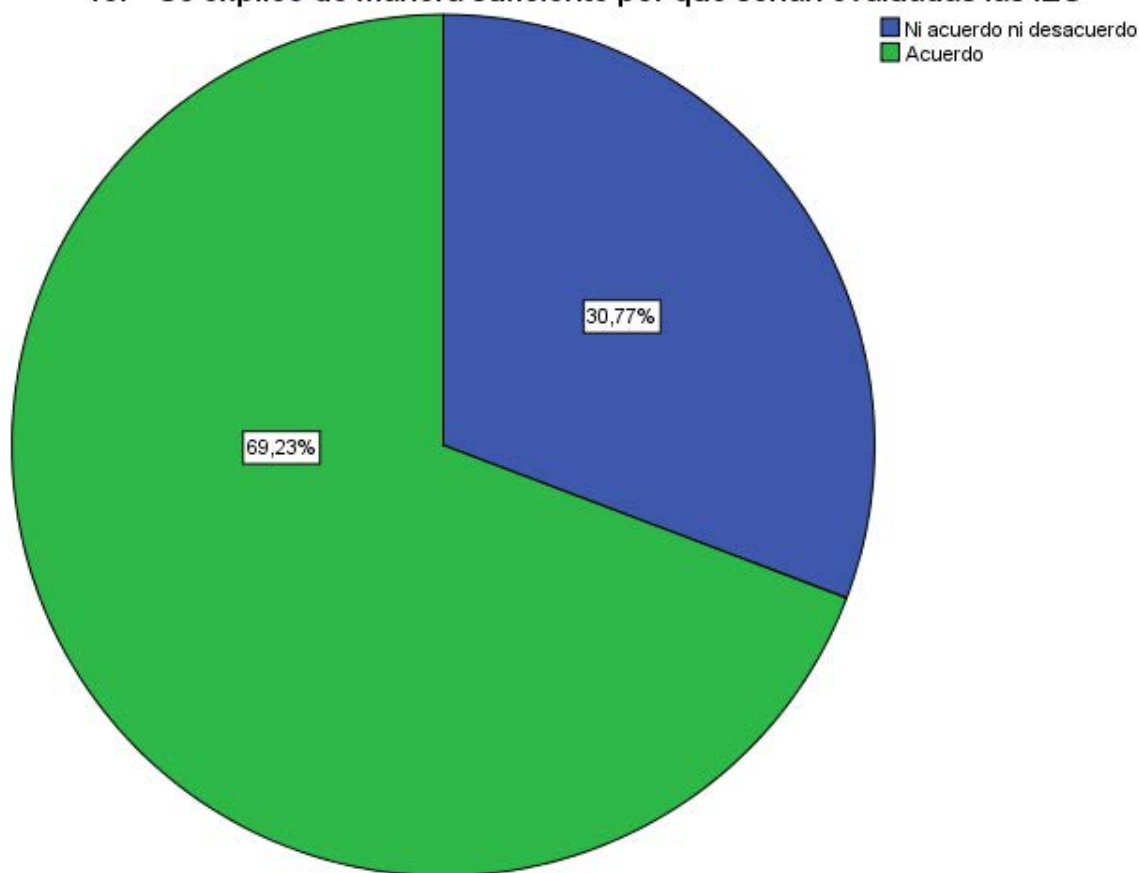
En tal virtud se puede decir que si se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y evaluación externa.



**16. Se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	30,8	30,8	30,8
	Acuerdo	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**16. Se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas las IES**



**Análisis e Interpretación**

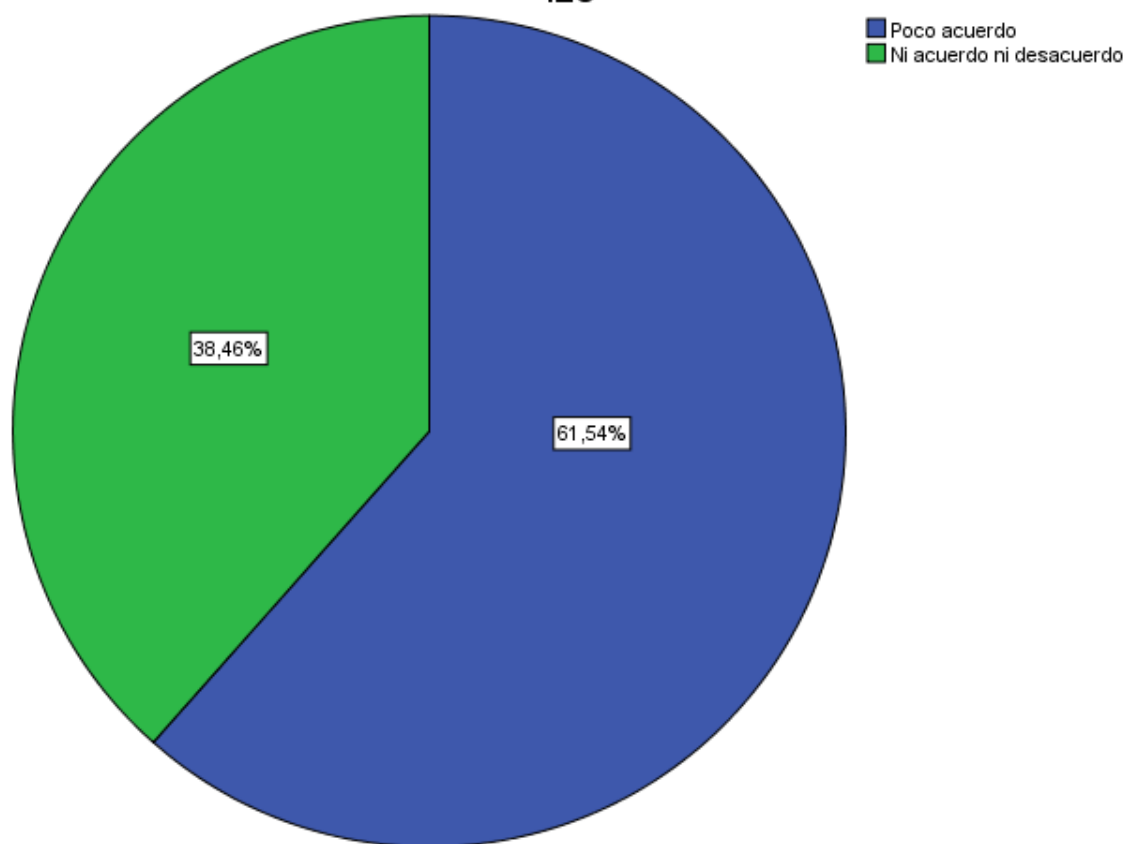
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 69,23% manifiesta estar de acuerdo, mientras que el 30,77% refleja imparcialidad ni acuerdo ni desacuerdo.

Por lo que se expresa que si se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas las Instituciones de Educación Superior.

**17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	8	61,5	61,5	61,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las IES**



**Análisis e Interpretación**

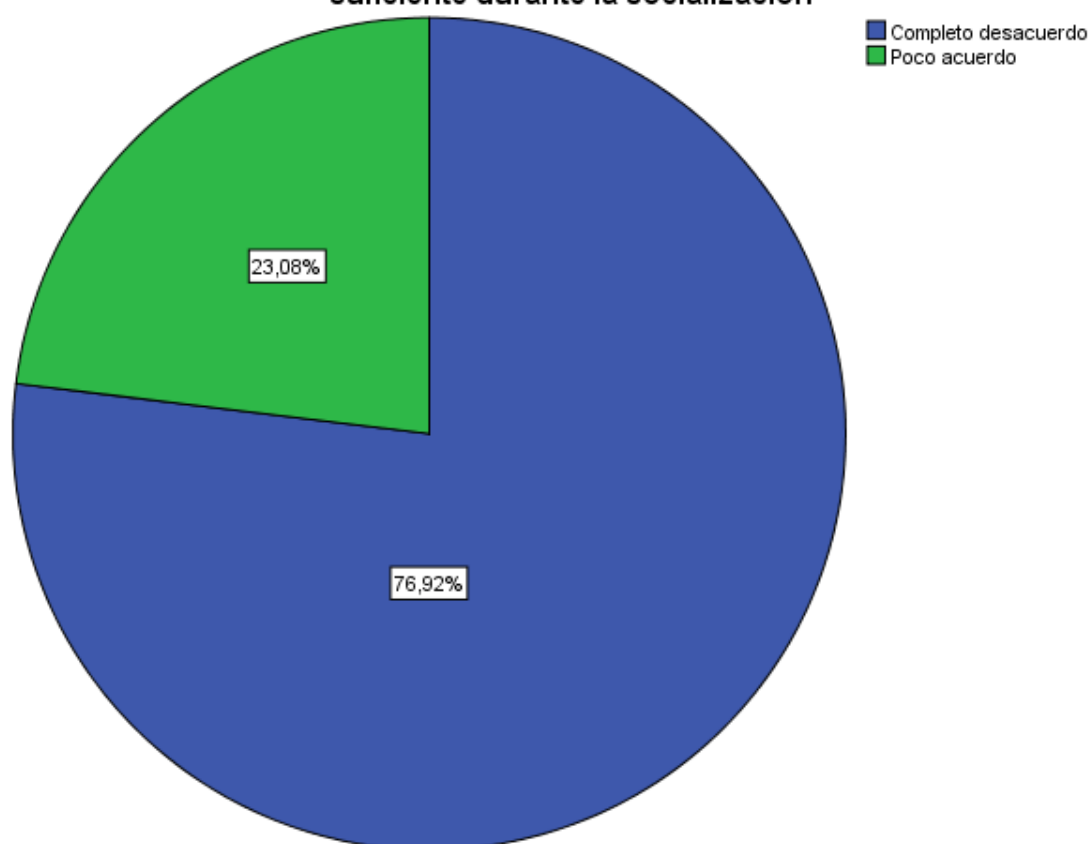
Con relación a la pregunta planteada se muestra que el 61,54% expresa poco acuerdo, mientras que el 38,46% refleja imparcialidad, ni acuerdo ni desacuerdo.

En tal virtud se puede decir que las técnicas e instrumentos de evaluación no se explicaron con claridad a las Instituciones de Educación Superior.

**18. La ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Poco acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**18. La ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización**



**Análisis e Interpretación**

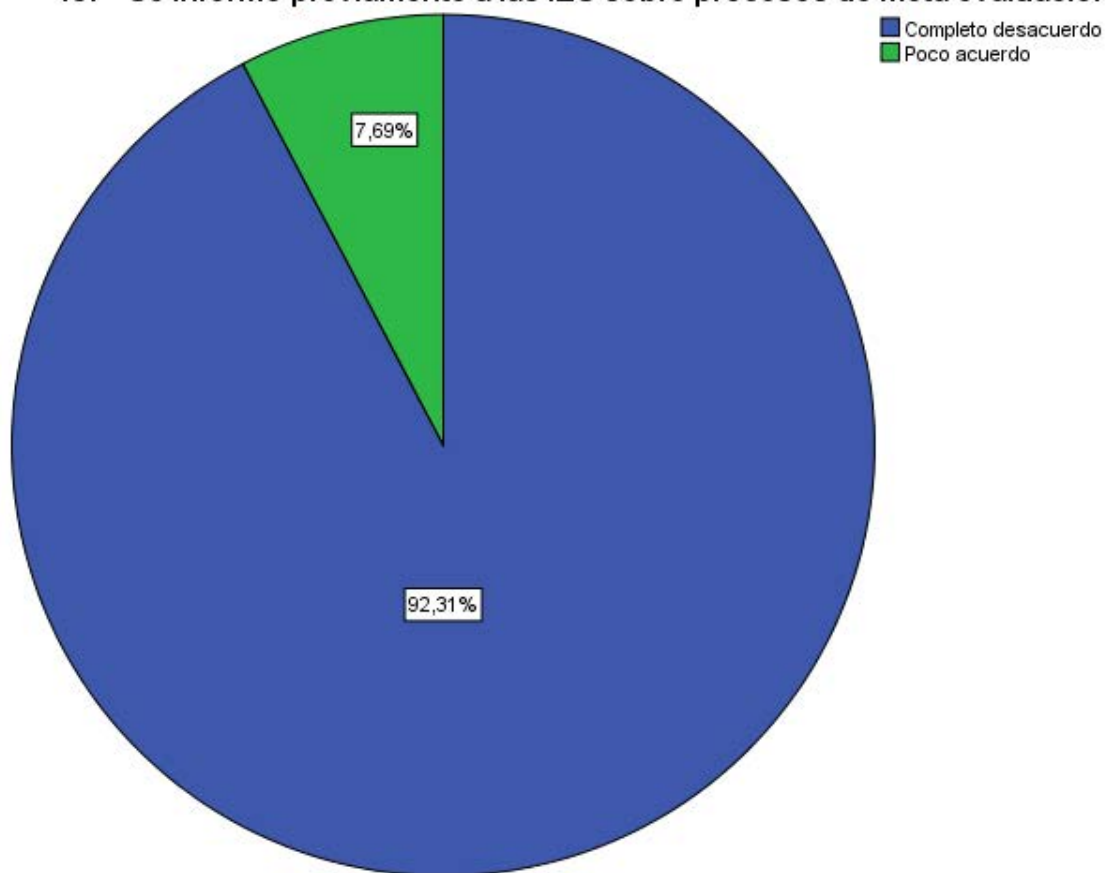
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 76,92% refleja completo desacuerdo, mientras que el 23,08% manifiesta poco acuerdo.

Por lo que se puede evidenciar que la ponderación de los criterios e indicadores no fue analizada de manera suficiente durante la socialización.

**19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de meta evaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	12	92,3	92,3	92,3
	Poco acuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de meta evaluación**



**Análisis e Interpretación**

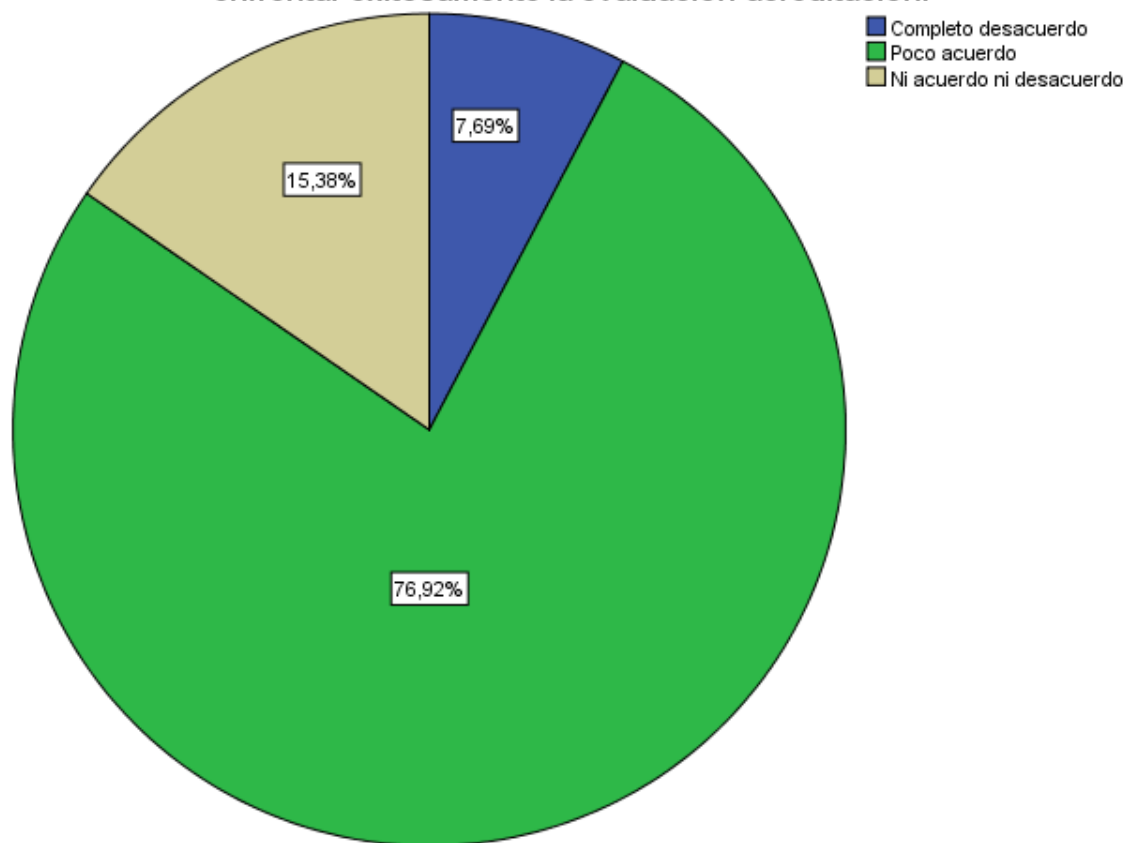
Del total de encuestas realizadas se muestra que el 92,31% está en completo desacuerdo, por otro lado el 7,69% refleja poco acuerdo.

En tal virtud se expresa que no se informó previamente a las Instituciones de Educación Superior sobre procesos de meta evaluación

**20. Luego de la socialización del modelo las IES sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	1	7,7	7,7	7,7
	Poco acuerdo	10	76,9	76,9	84,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**20. Luego de la socialización del modelo las IES sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.**



**Análisis e Interpretación**

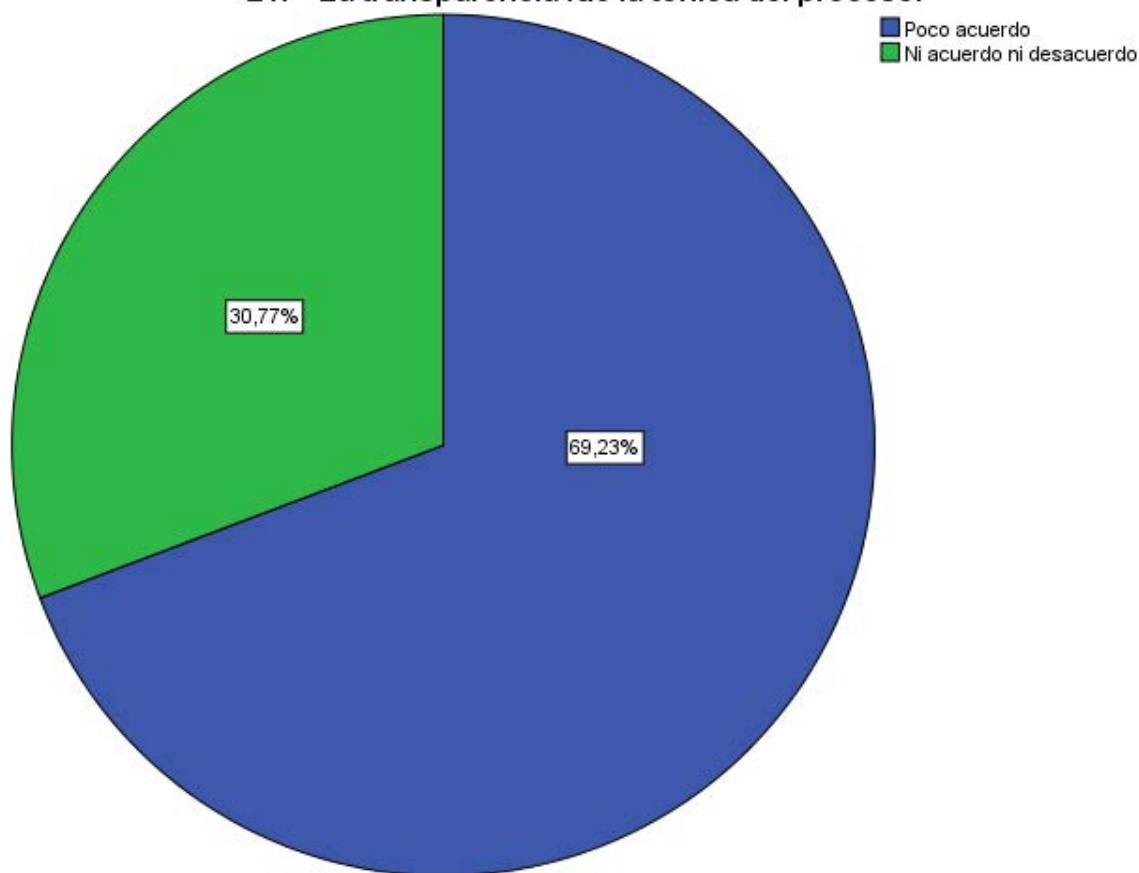
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 15,38% se muestra imparcial, ni acuerdo ni desacuerdo y el 76,92% manifiesta poco acuerdo, el 7,69% refleja completo desacuerdo.

Por lo que se puede evidenciar que luego de la socialización del modelo las Instituciones de Educación Superior no sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.

**21. La transparencia fue la tónica del proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	9	69,2	69,2	69,2
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**21. La transparencia fue la tónica del proceso.**



**Análisis e Interpretación**

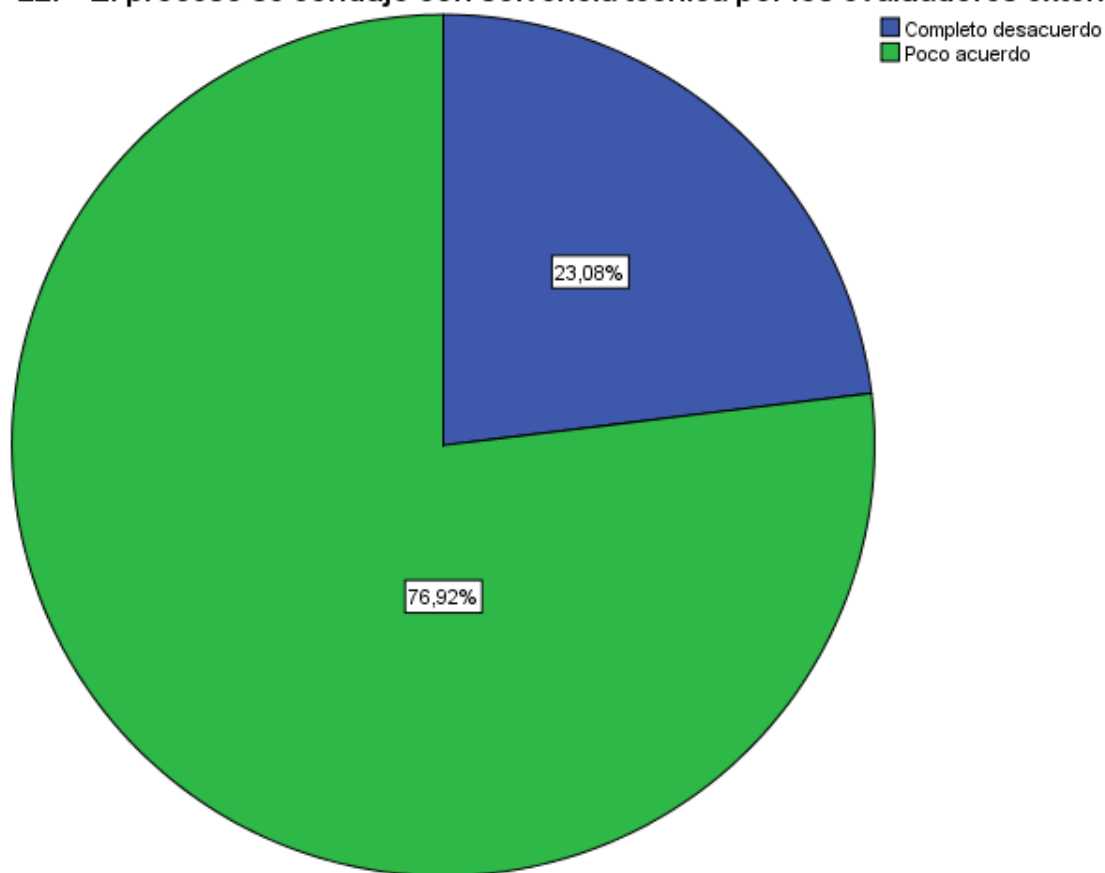
Del total de encuestas realizadas el 69,23% refleja poco acuerdo, mientras que el 30,77% manifiesta imparcialidad ni acuerdo ni desacuerdo.

En tal virtud se puede notar que la transparencia no fue la tónica del proceso.

**22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Poco acuerdo	10	76,9	76,9	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos**



**Análisis e Interpretación**

De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 76,92% refleja poco acuerdo, mientras que el 23,08% presenta completo desacuerdo.

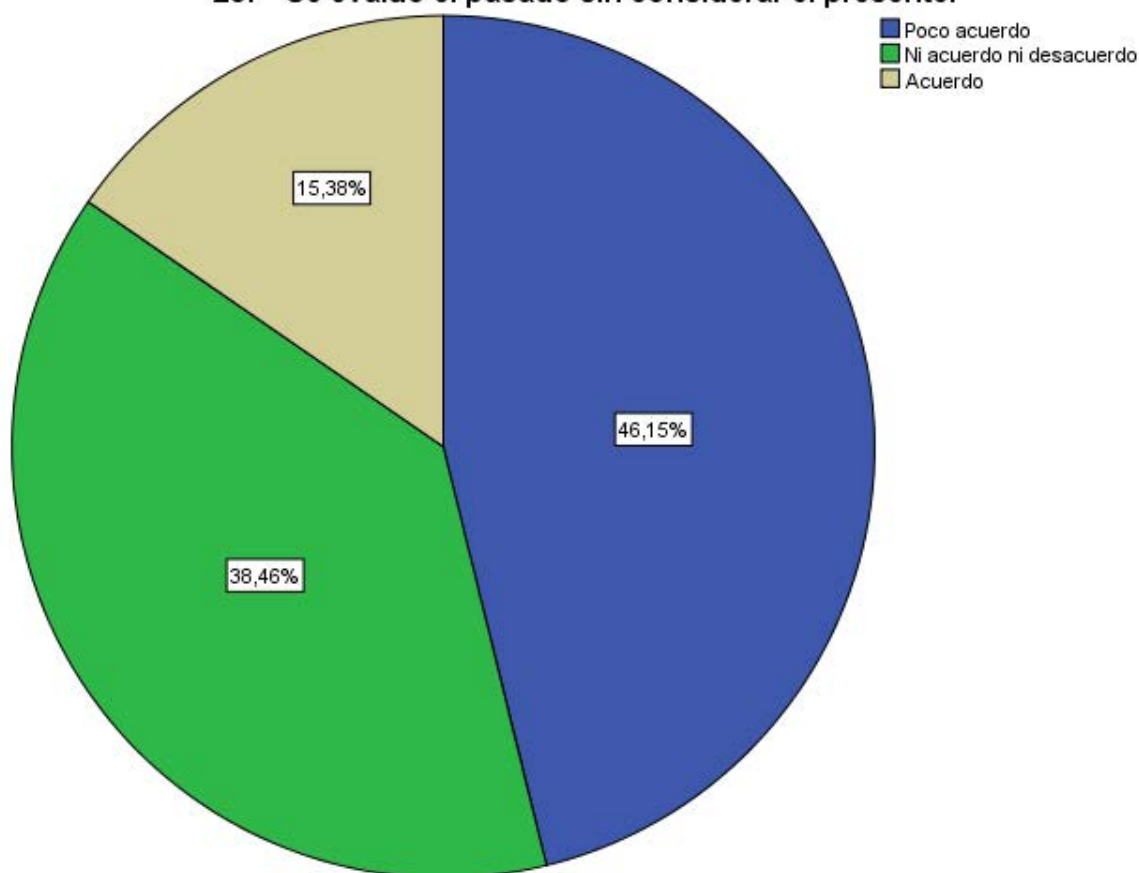
Por tal razón se puede decir que el proceso no se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos.



**23. Se evaluó el pasado sin considerar el presente.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	6	46,2	46,2	46,2
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	38,5	38,5	84,6
	Acuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**23. Se evaluó el pasado sin considerar el presente.**



**Análisis e Interpretación**

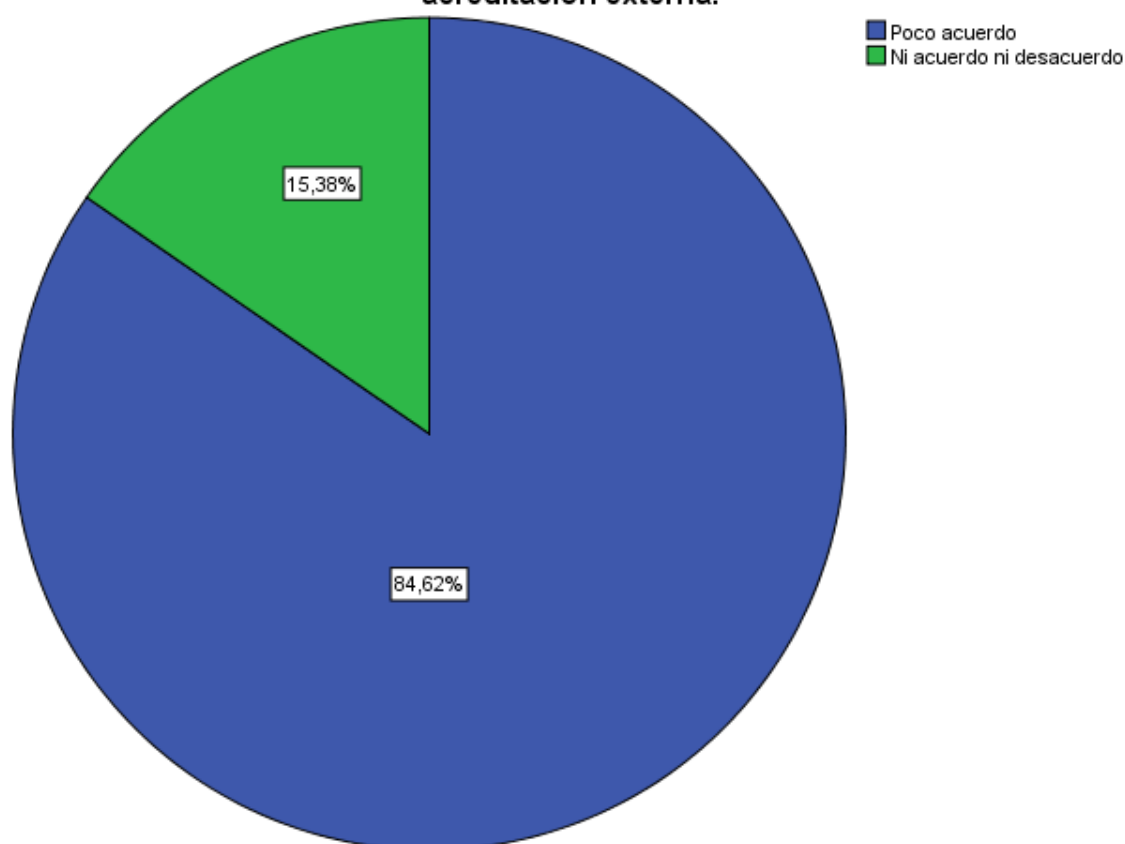
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 46,15% muestra poco acuerdo, mientras que el 38,46% refleja imparcialidad, ni acuerdo ni desacuerdo, y el 15,38% manifiesta acuerdo.

Por tal razón se puede notar que no se evaluó el pasado sin considerar el presente.

**24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	11	84,6	84,6	84,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.**



**Análisis e Interpretación**

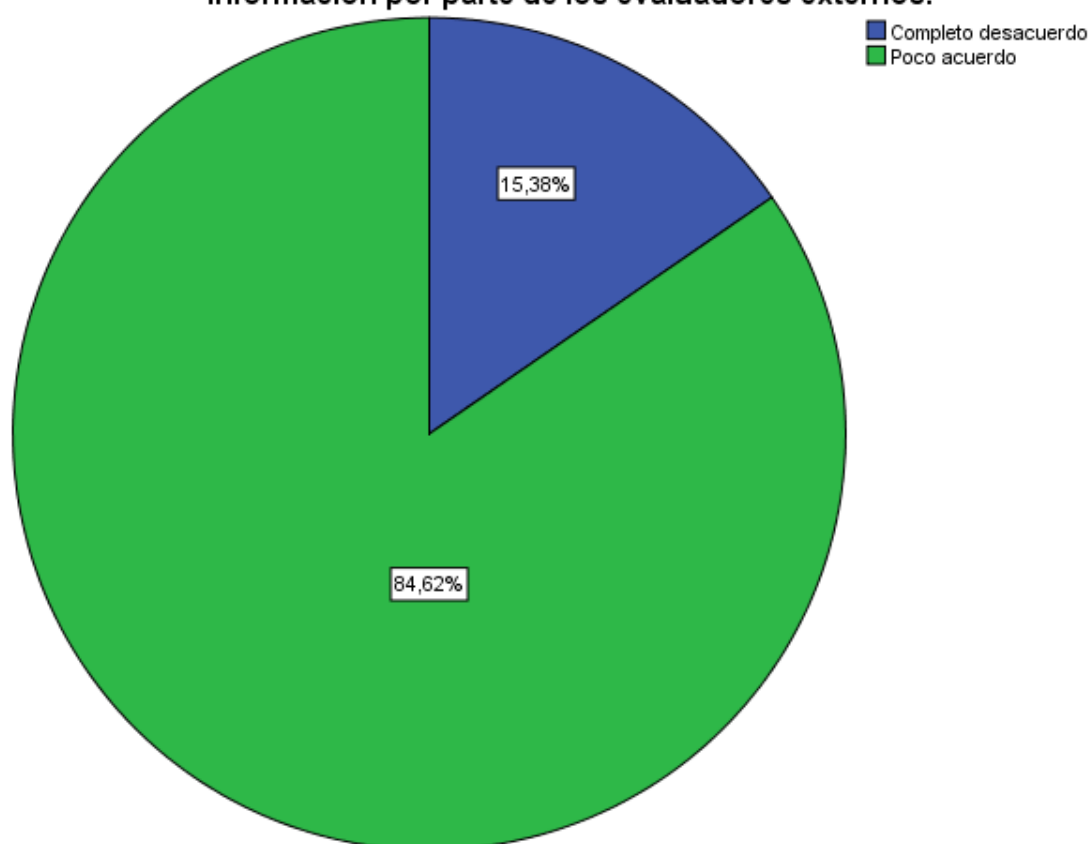
En relación al planteamiento se refleja que el 84,62% poco acuerdo, el 15,38% se muestra imparcial ni acuerdo ni desacuerdo.

Por tal razón se expresa que un ambiente de construcción proactivo no rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.

**25. Se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	15,4	15,4	15,4
	Poco acuerdo	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**25. Se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.**



**Análisis e Interpretación**

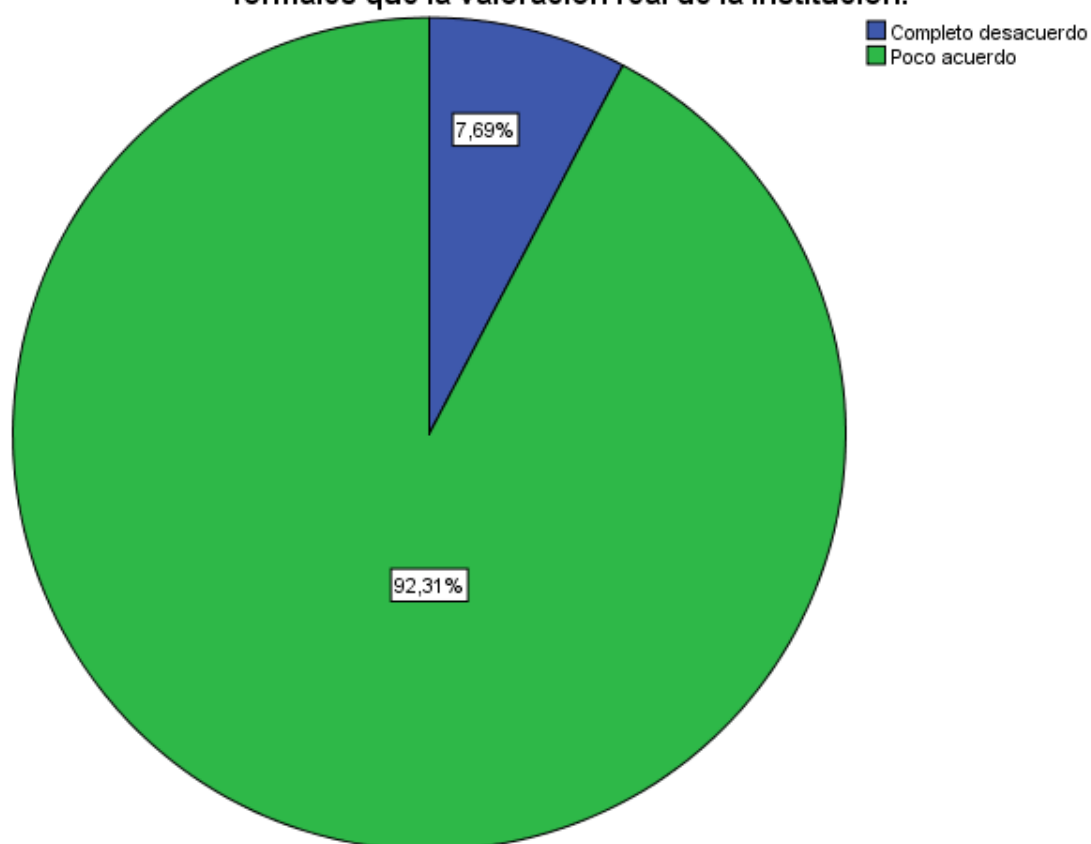
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 84,62% manifiesta poco acuerdo, mientras que el 15,38% refleja completo desacuerdo.

En tal virtud se formula que no se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.

**26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Completo desacuerdo	1	7,7	7,7	7,7
Poco acuerdo	12	92,3	92,3	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.**



**Análisis e Interpretación**

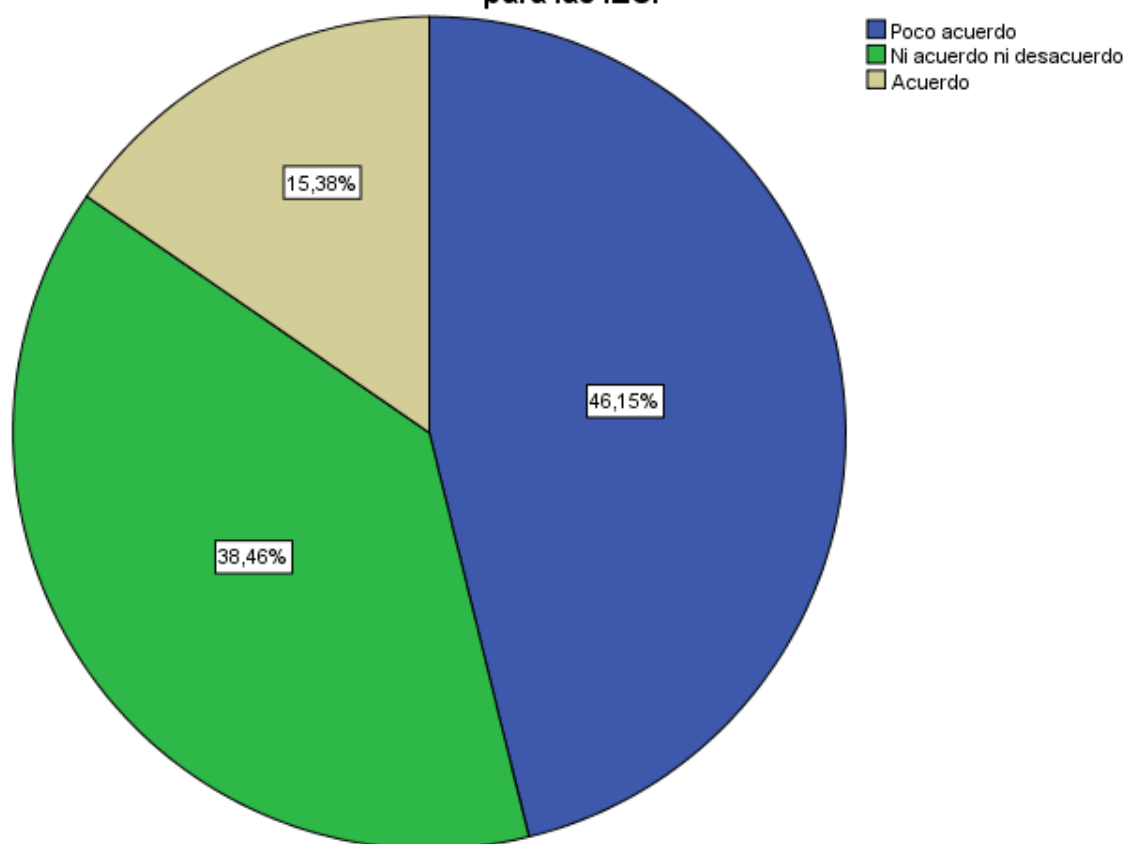
Del total de encuestas realizadas, el 92,31% muestra poco acuerdo, y el 7,69% refleja esta en completo desacuerdo.

Por lo que se expresa que no importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.

**27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	6	46,2	46,2	46,2
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	38,5	38,5	84,6
	Acuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES.**



**Análisis e Interpretación**

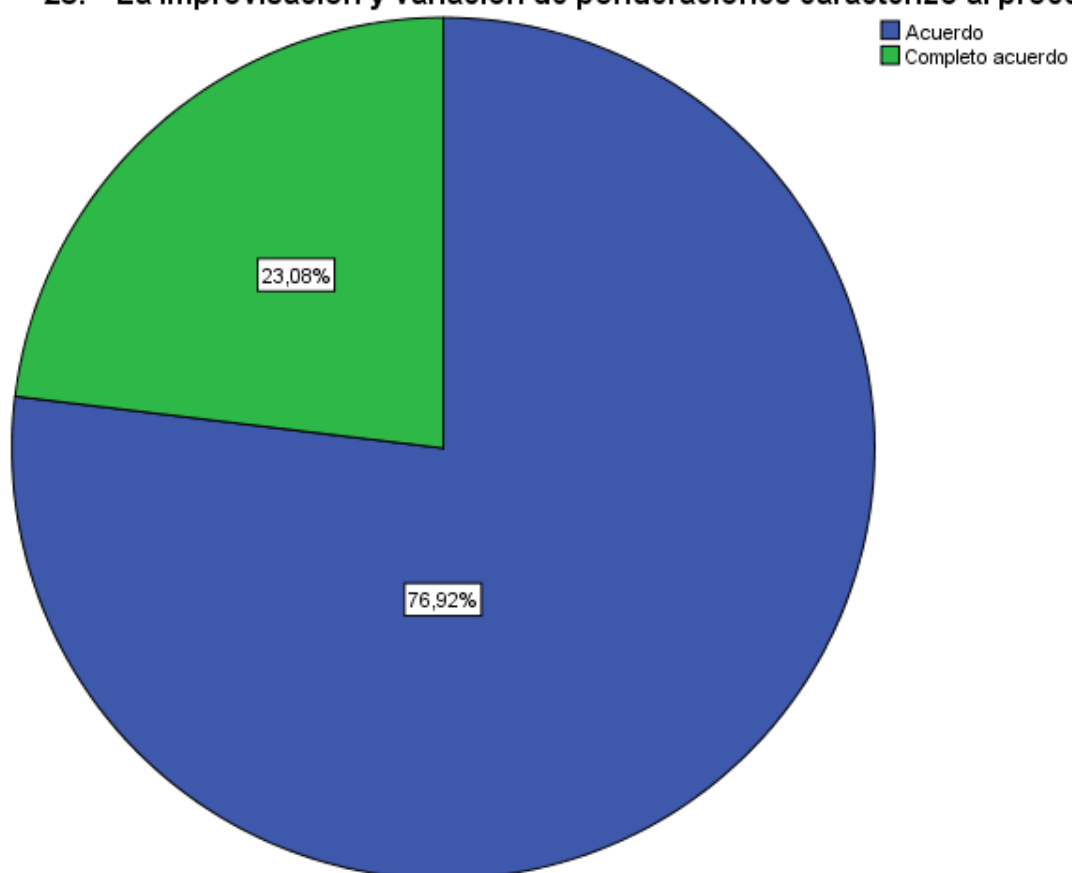
Del total de encuestas realizadas, el 46,15% presenta poco acuerdo, el 38,46% se muestra imparcial, ni acuerdo ni desacuerdo, y el 15,38% refleja poco acuerdo.

En tal virtud se dice que el modelo no generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las Instituciones de Educación Superior.

**28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Completo acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso.**



**Análisis e Interpretación**

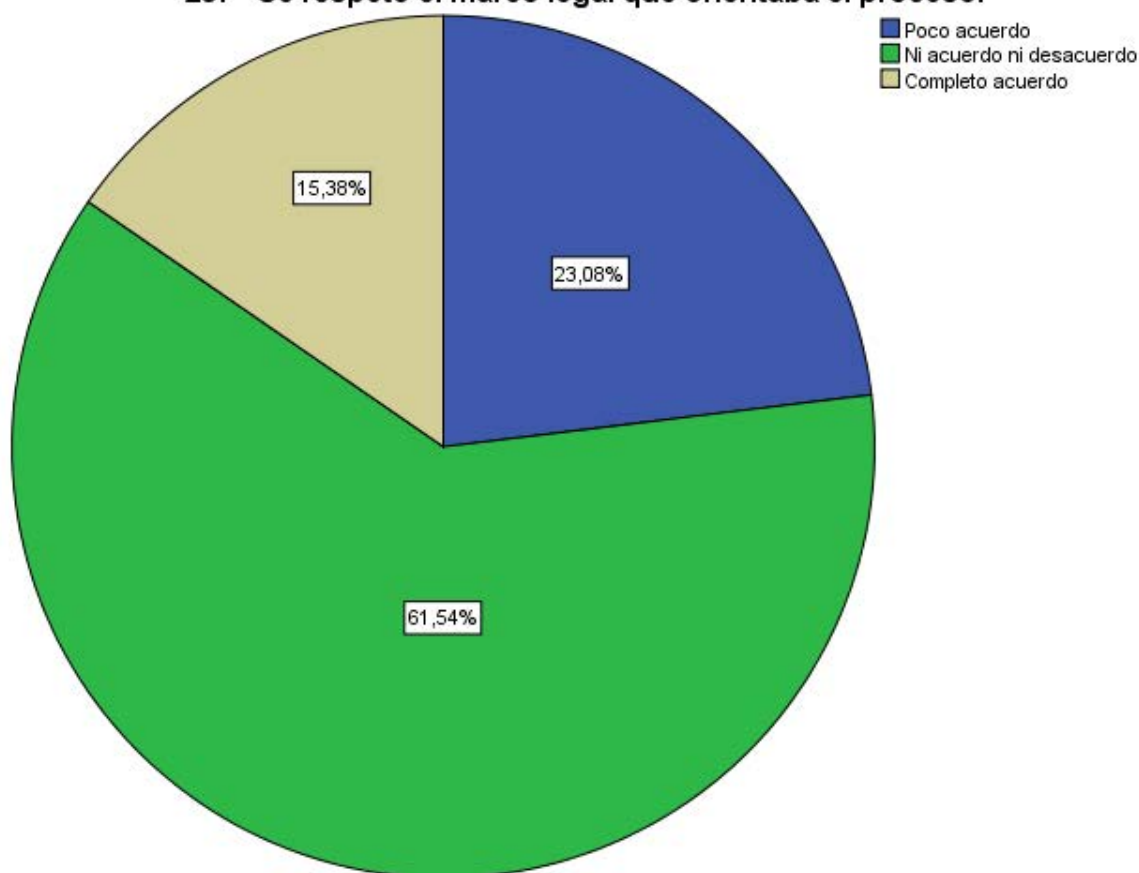
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 76,92% manifiesta estar de acuerdo, el 23,08% refleja completo acuerdo.

Por tal razón se evidencia que la improvisación y variación de ponderaciones si caracterizó al proceso.

**29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	61,5	61,5	84,6
	Completo acuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso.**



**Análisis e Interpretación**

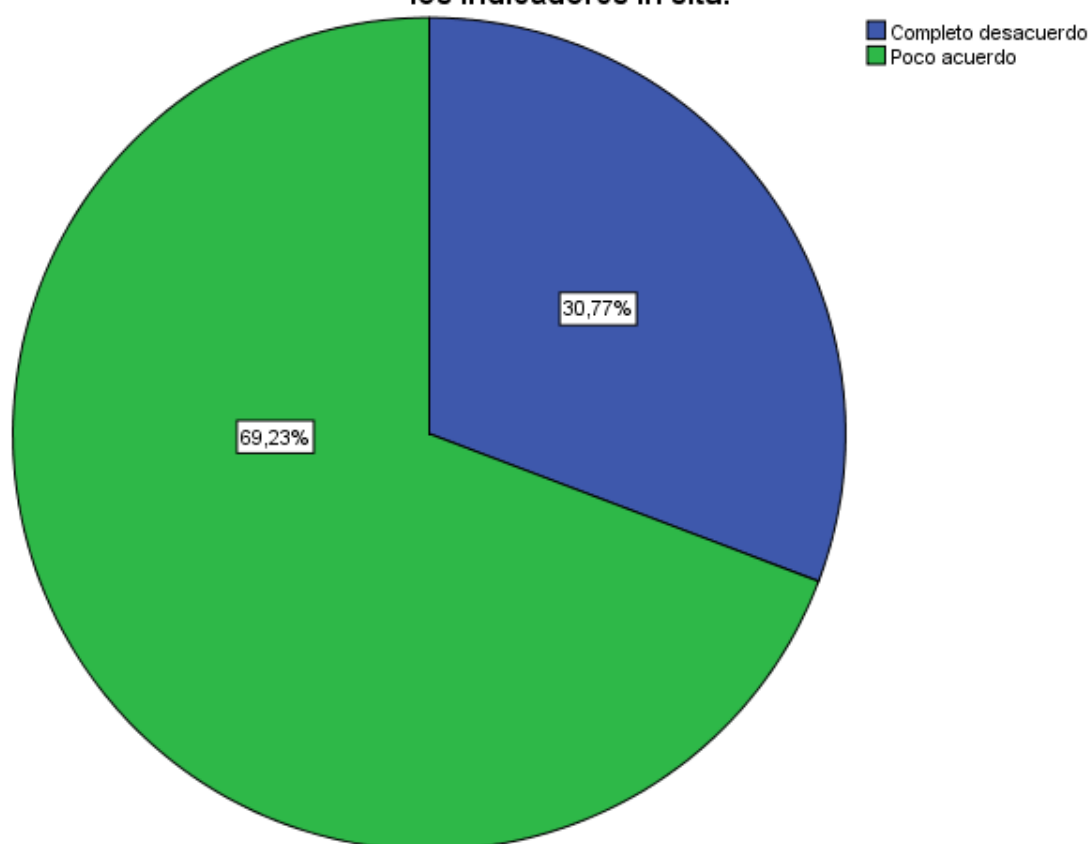
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 61,54 muestra imparcialidad ni acuerdo ni desacuerdo, el 23,08% refleja poco acuerdo, y el 15,38% está en completo acuerdo.

Por lo que se puede ver que no se respetó el marco legal que orientaba el proceso.

**30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Completo desacuerdo	4	30,8	30,8	30,8
Poco acuerdo	9	69,2	69,2	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.**



**Análisis e Interpretación**

Del total de encuestas realizadas, el 69,23% manifiesta poco acuerdo mientras que el 30,77% refleja completo desacuerdo.

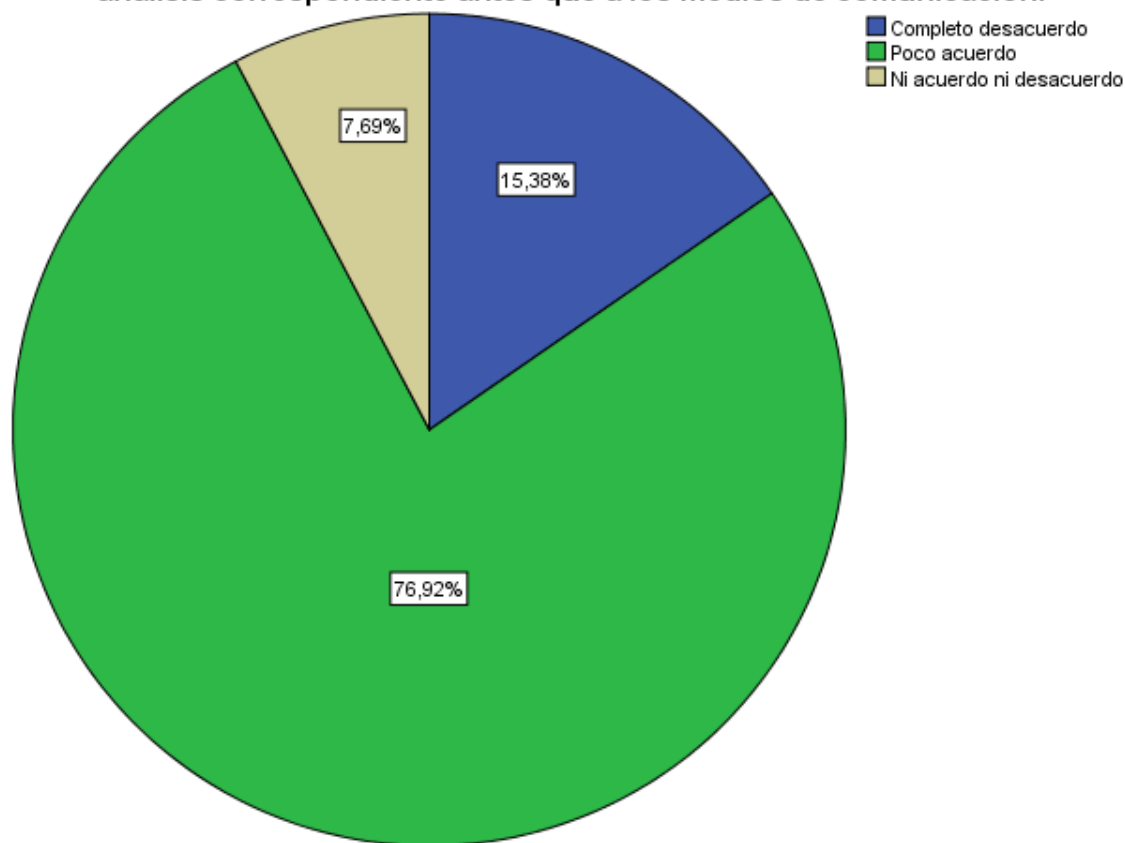
Por lo que se evidencia que las Instituciones de Educación Superior no quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.



**31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	2	15,4	15,4	15,4
	Poco acuerdo	10	76,9	76,9	92,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.**



**Análisis e Interpretación**

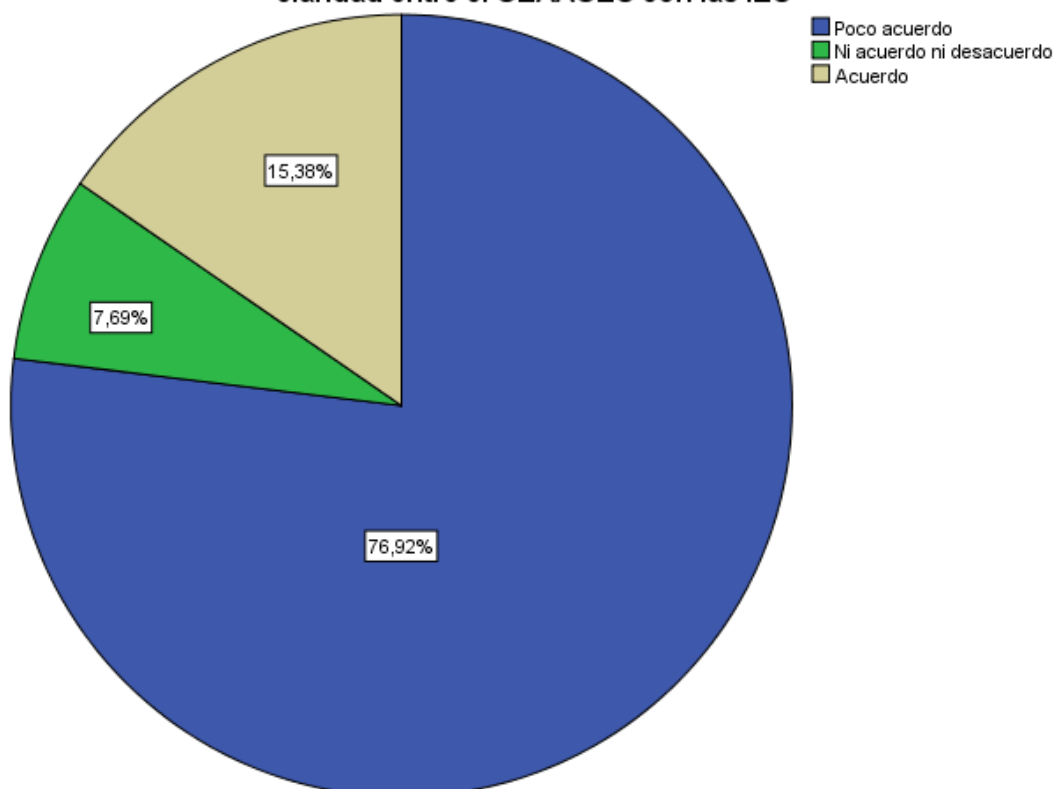
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 76,92% presenta poco acuerdo, el 15,38% refleja completo desacuerdo, y el 7,69% muestra estar imparcial, ni acuerdo ni desacuerdo.

En tal virtud se muestra que los resultados no fueron proporcionados en primer lugar a la Instituciones de Educación Superior para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.

**32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco acuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	1	7,7	7,7	84,6
	Acuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES**



### Análisis e Interpretación

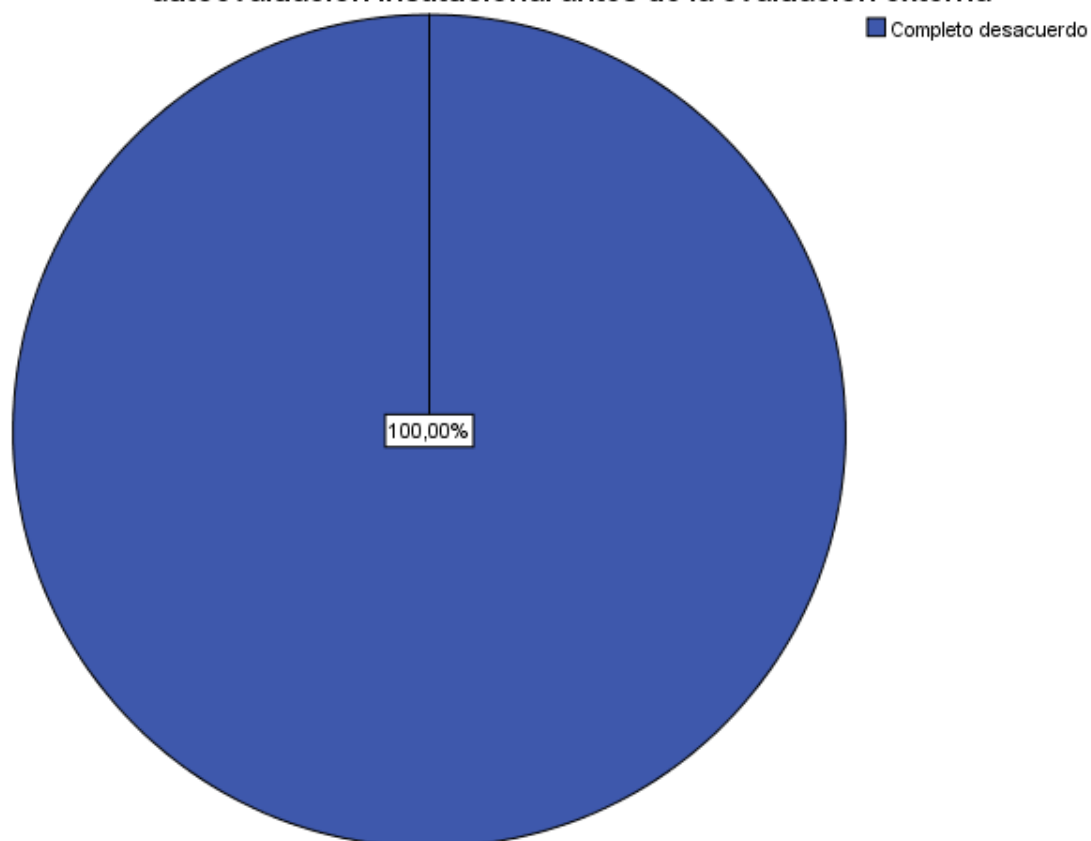
Del total de encuestas realizadas, el 76,92% manifiesta poco acuerdo, el 15,38% presenta acuerdo, el 7,69% refleja imparcialidad, ni acuerdo ni desacuerdo.

Por lo que se puede notar que los resultados no fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las Instituciones de Educación Superior.

**33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos                      Completo desacuerdo	13	100,0	100,0	100,0

**33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa**



**Análisis e Interpretación**

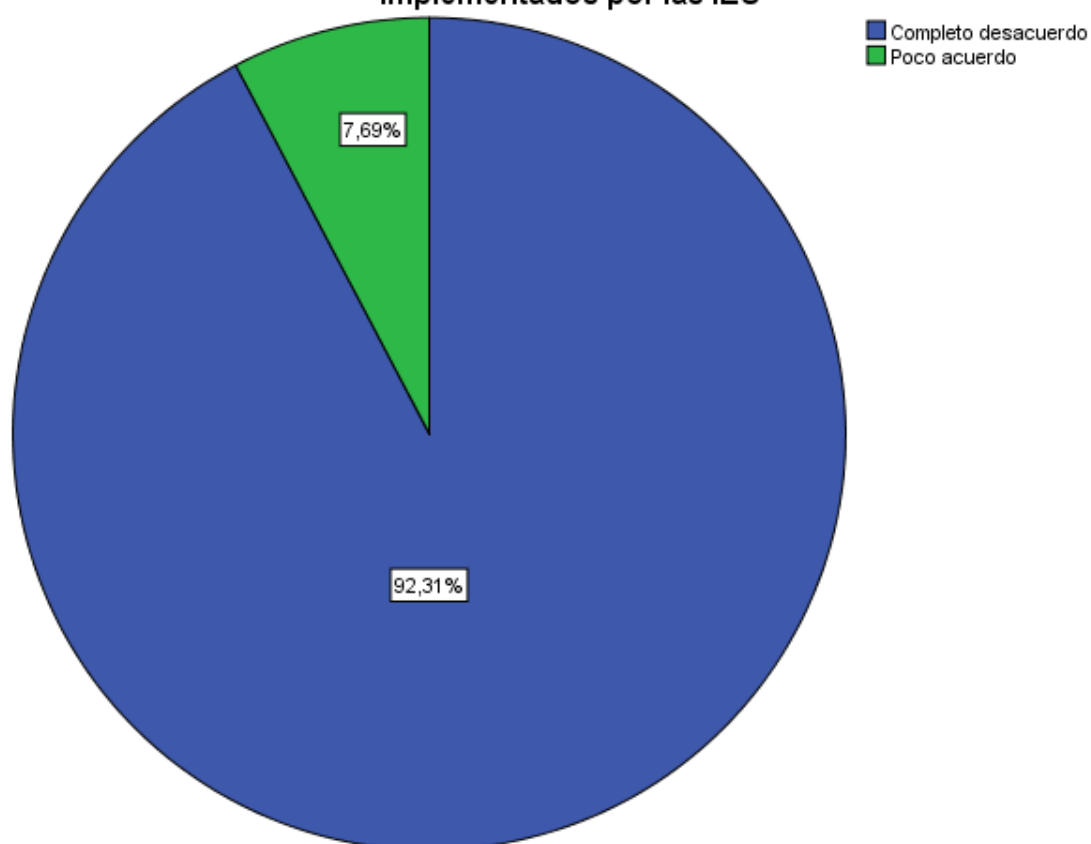
Del total de encuestas realizadas, el 100% manifiesta estar en completo desacuerdo.

Por lo que se puede evidenciar que el CEAACES no analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa.

**34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Completo desacuerdo	12	92,3	92,3	92,3
Poco acuerdo	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES**



**Análisis e Interpretación**

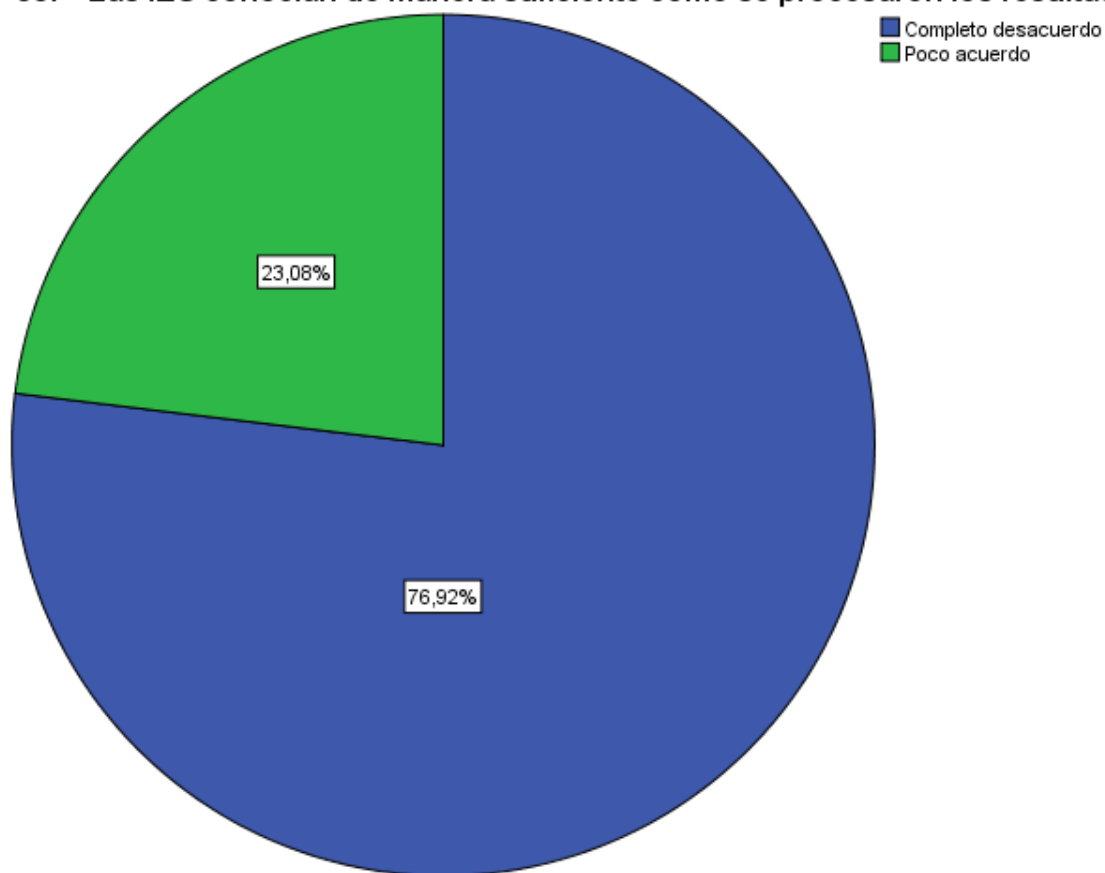
De las 13 encuestas realizadas que representan el 100%, el 92,31% manifiesta completo desacuerdo, el 7,69% refleja poco acuerdo.

En tal virtud se expresa que, la evaluación externa no partió del análisis de los planes de mejora implementados por las Instituciones de Educación Superior.

**35. Las IES conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Poco acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**35. Las IES conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados**



**Análisis e Interpretación**

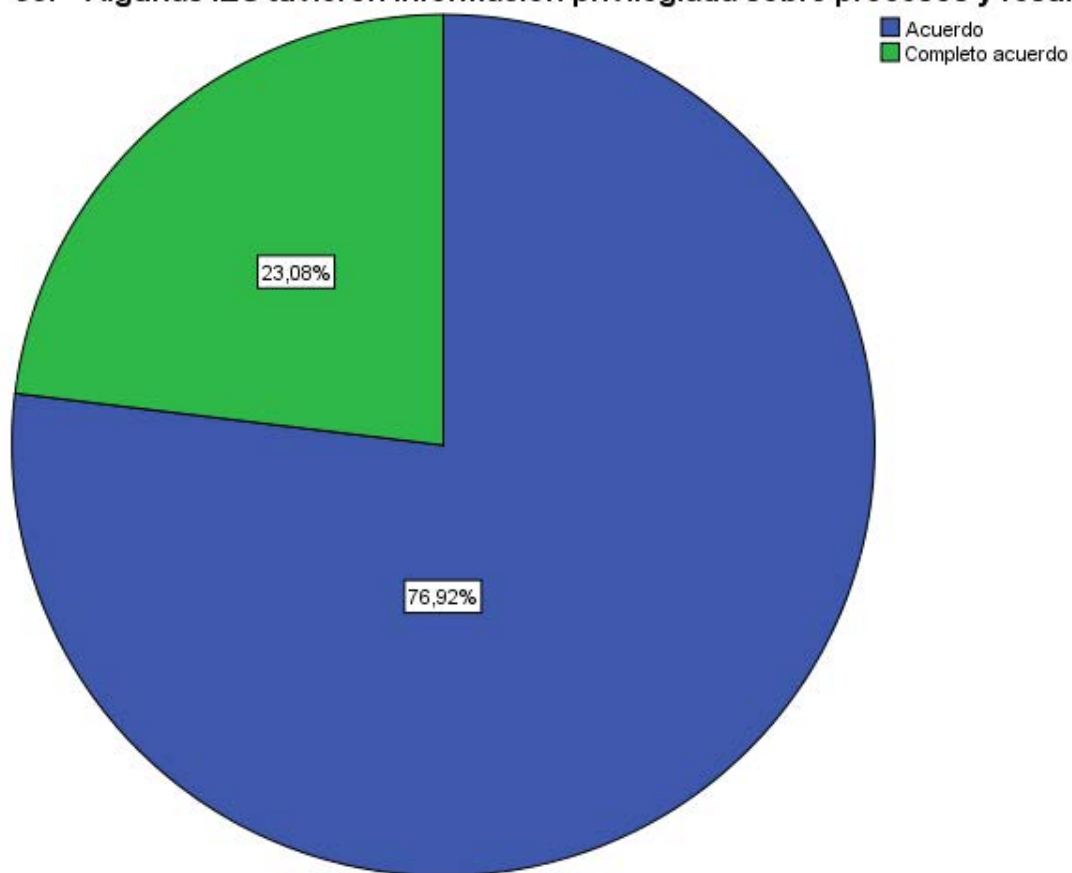
Del total de encuestas realizadas, el 76,92% manifiesta completo desacuerdo, el 23,08% refleja poco acuerdo.

Por lo que se evidencia que las Instituciones de Educación Superior no conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados.

**36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Completo acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados**



**Análisis e Interpretación**

De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 76,92% muestra acuerdo, el 23,08% manifiesta completo acuerdo.

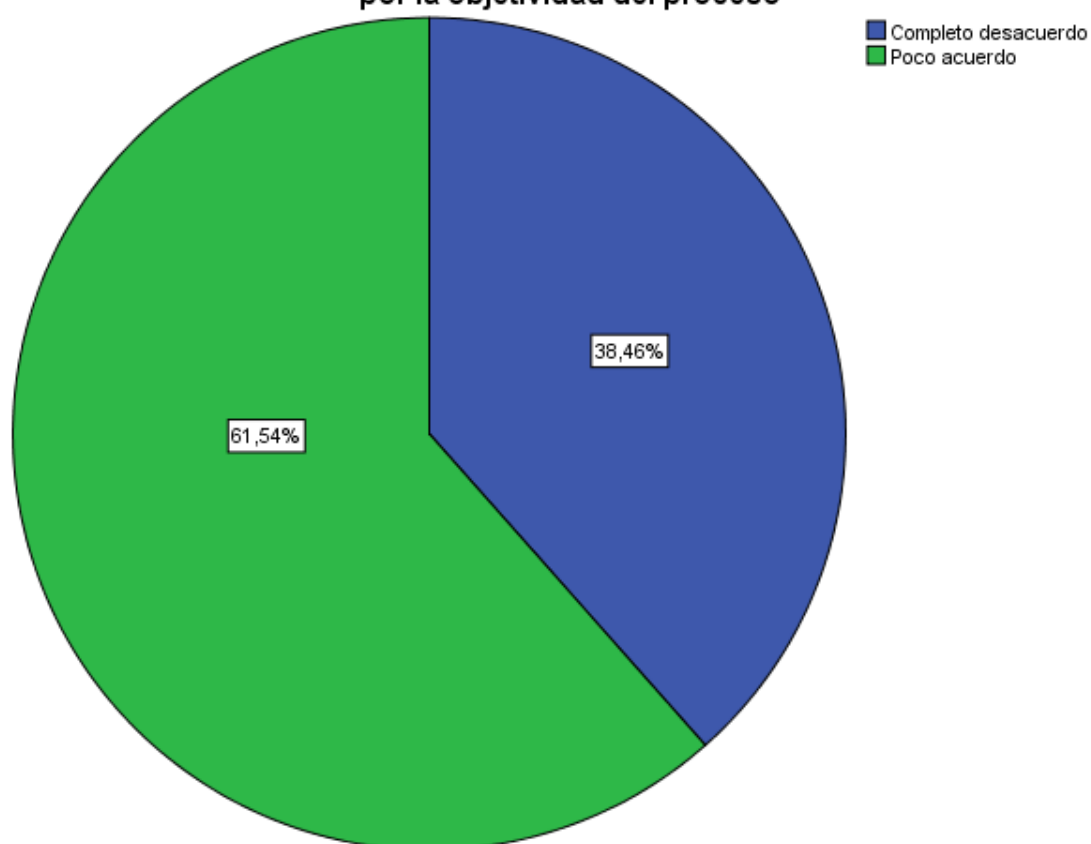
Por lo que se expresa que algunas Instituciones de Educación Superior si tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados.



**37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Completo desacuerdo	5	38,5	38,5	38,5
Poco acuerdo	8	61,5	61,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso**



**Análisis e Interpretación**

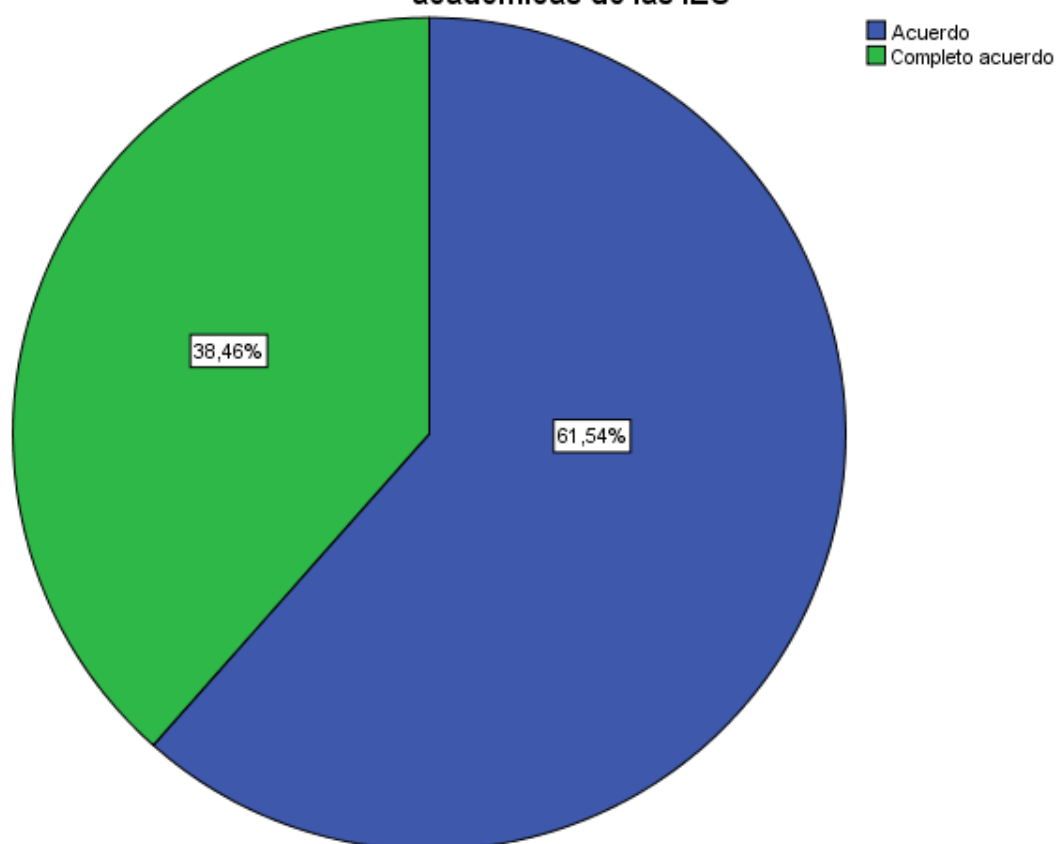
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 61,54% muestra poco acuerdo, el 38,46% manifiesta completo desacuerdo.

Por tal razón se evidencia que la comunicación de resultados por parte del CEAACES no satisfizo a las Instituciones de Educación Superior por la objetividad del proceso.

**38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	8	61,5	61,5	61,5
	Completo acuerdo	5	38,5	38,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES**



**Análisis e Interpretación**

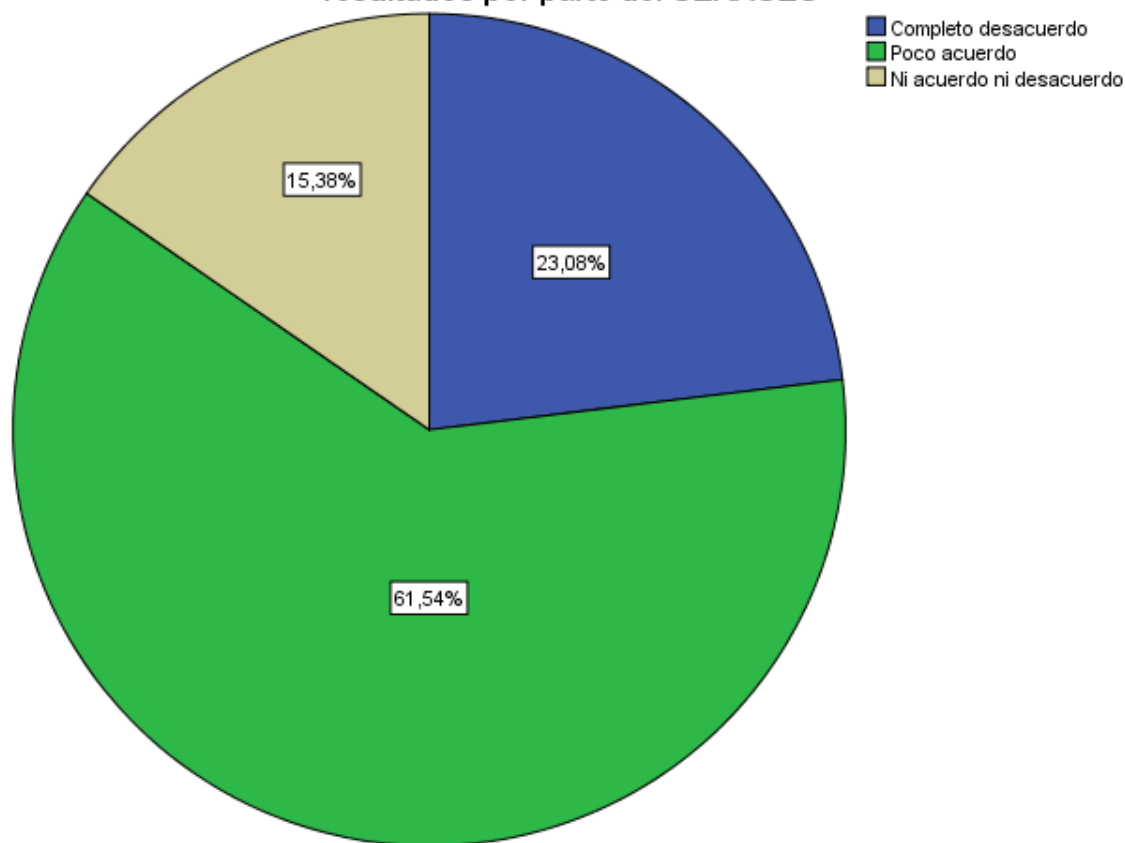
Del total de encuestas realizadas, el 61,54% muestra acuerdo, el 38,46% manifiesta completo acuerdo ante tal planteamiento.

En tal virtud se expresa que la comunicación de resultados si causó sorpresa a las comunidades académicas de las Instituciones de Educación Superior.

**39. Las IES valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Completo desacuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Poco acuerdo	8	61,5	61,5	84,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**39. Las IES valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES**



**Análisis e Interpretación**

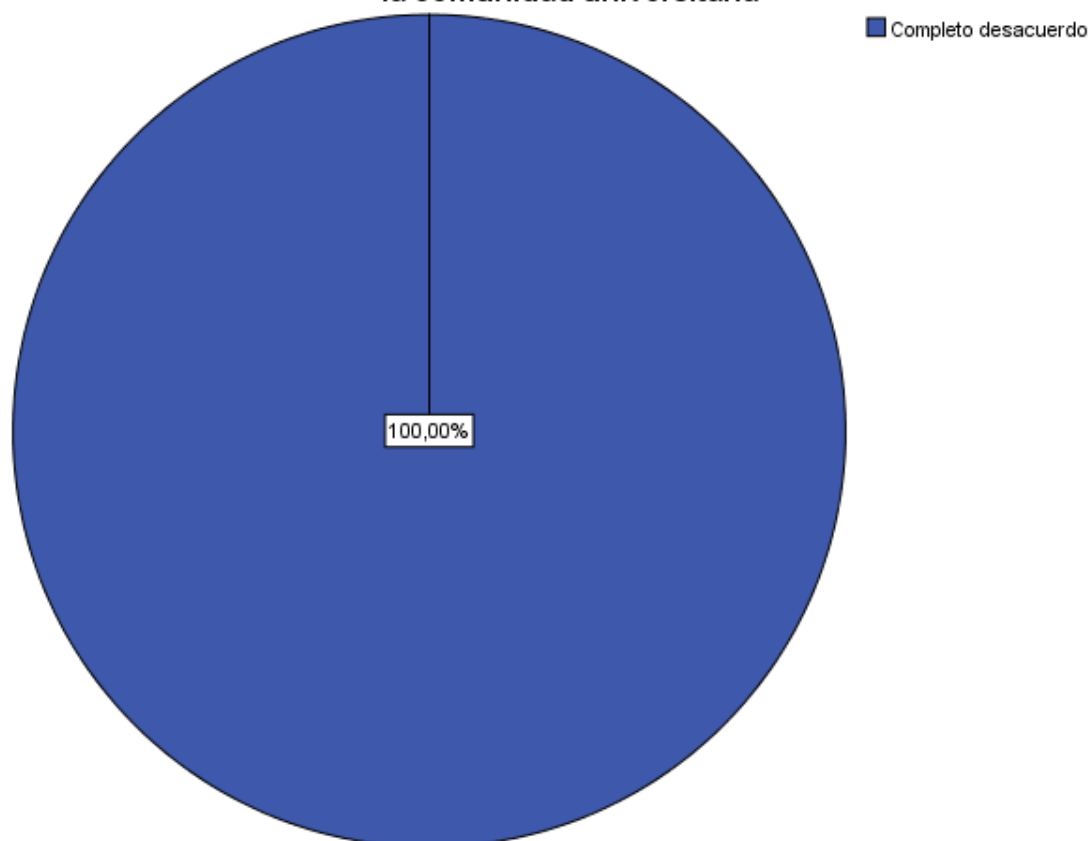
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 61,54% manifiesta poco acuerdo, el 23,08% refleja completo desacuerdo, el 15,38% expresa imparcialidad ni acuerdo ni desacuerdo.

Por lo que se ve que las Instituciones de Educación Superior no valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES.

**40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Completo desacuerdo	13	100,0	100,0	100,0

**40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria**



**Análisis e Interpretación**

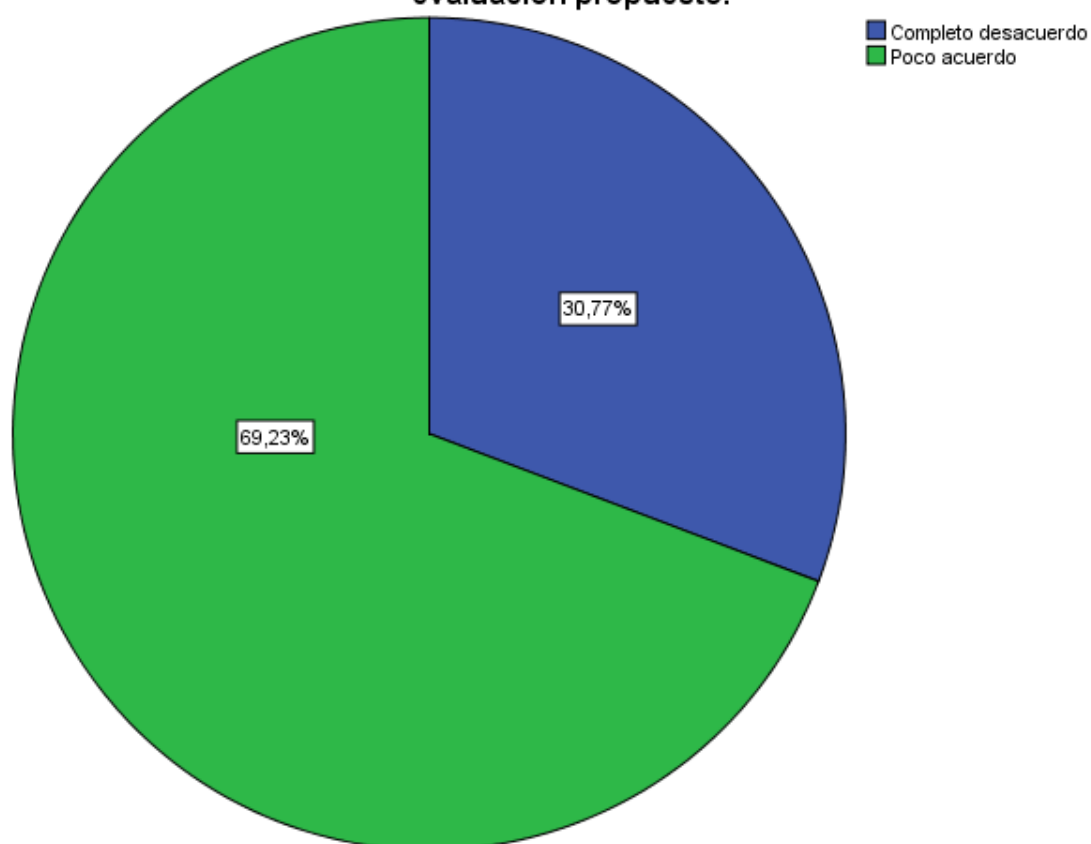
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 199%, el 100% manifiesta completo desacuerdo.

Por lo que se evidencia que la categorización de las Instituciones de Educación Superior no produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria.

**41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Completo desacuerdo	4	30,8	30,8	30,8
Poco acuerdo	9	69,2	69,2	100,0
Total	13	100,0	100,0	

**41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.**



**Análisis e Interpretación**

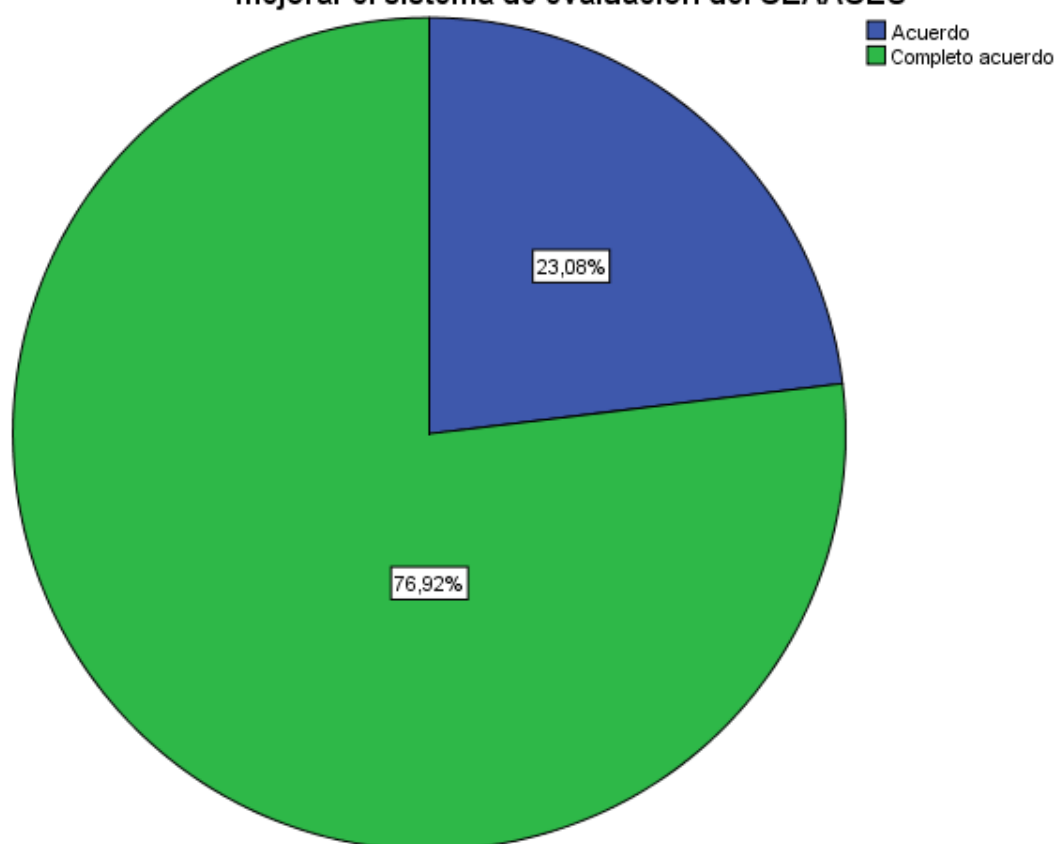
De las 13 encuestas realizadas que corresponde al 100%, el 69,23% manifiesta poco acuerdo, el 30,77% refleja completo desacuerdo.

Por lo que se expresa que desde el inicio el CEAACES no planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.

**42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Completo acuerdo	10	76,9	76,9	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES**



**Análisis e Interpretación**

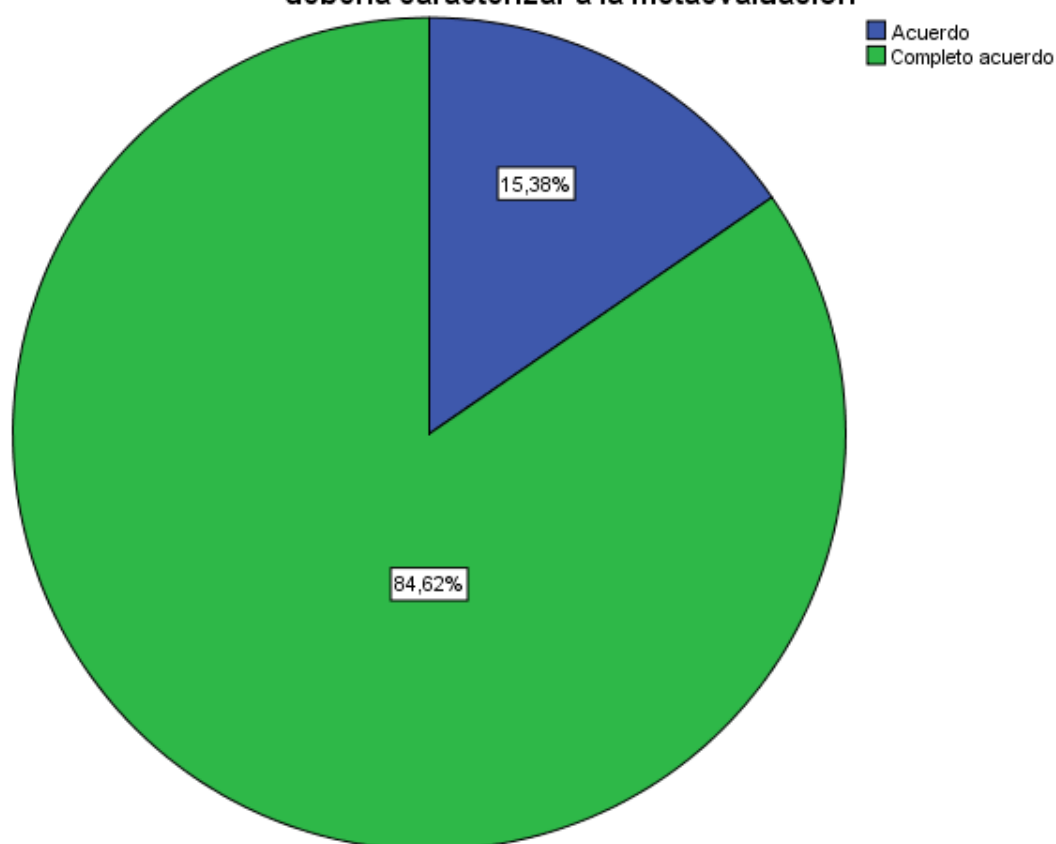
Del total de encuestas realizadas, el 76,92% muestra completo acuerdo, el 23,08% manifiesta acuerdo, ante tal planteamiento.

Por lo que se puede evidenciar que la reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación si permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES.

**43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	2	15,4	15,4	15,4
	Completo acuerdo	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación**



**Análisis e Interpretación**

De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 84,62% refleja completo acuerdo, el 15,38% manifiesta acuerdo.

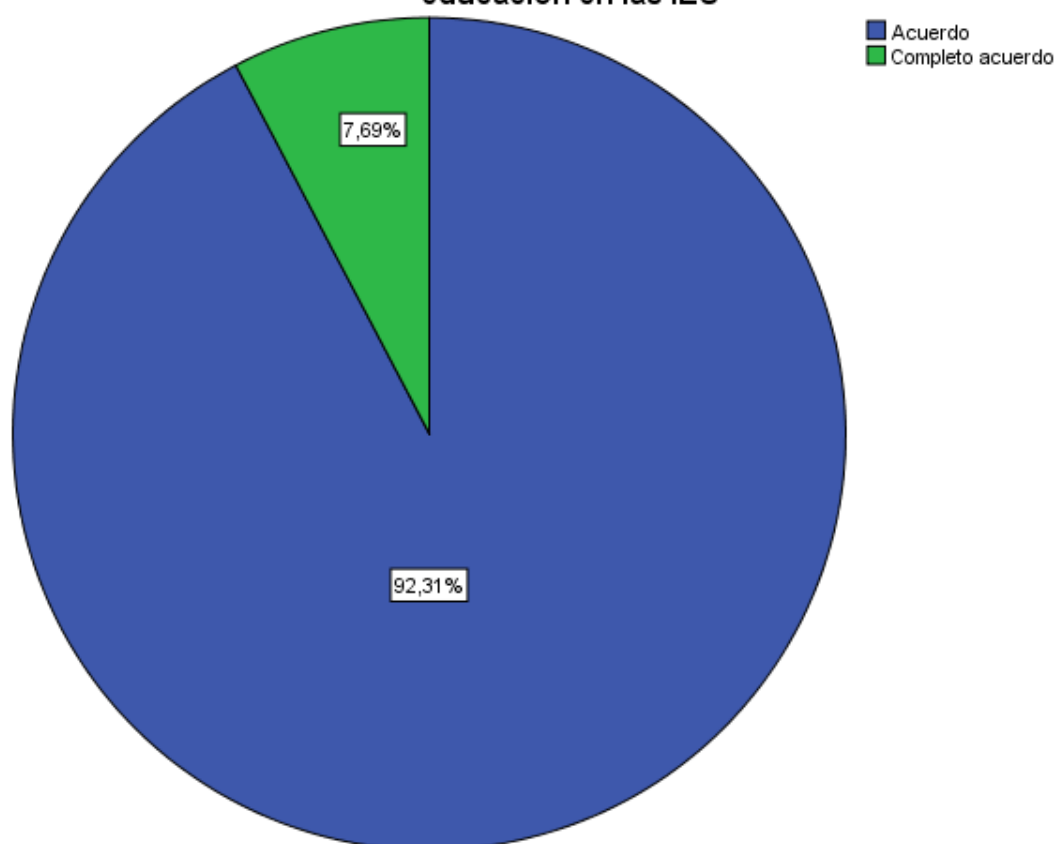
En tal virtud se expresa que la investigación participativa de las comunidades educativas de las Instituciones de Educación Superior si debería caracterizar a la metaevaluación.



**44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	12	92,3	92,3	92,3
	Completo acuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES**



**Análisis e Interpretación**

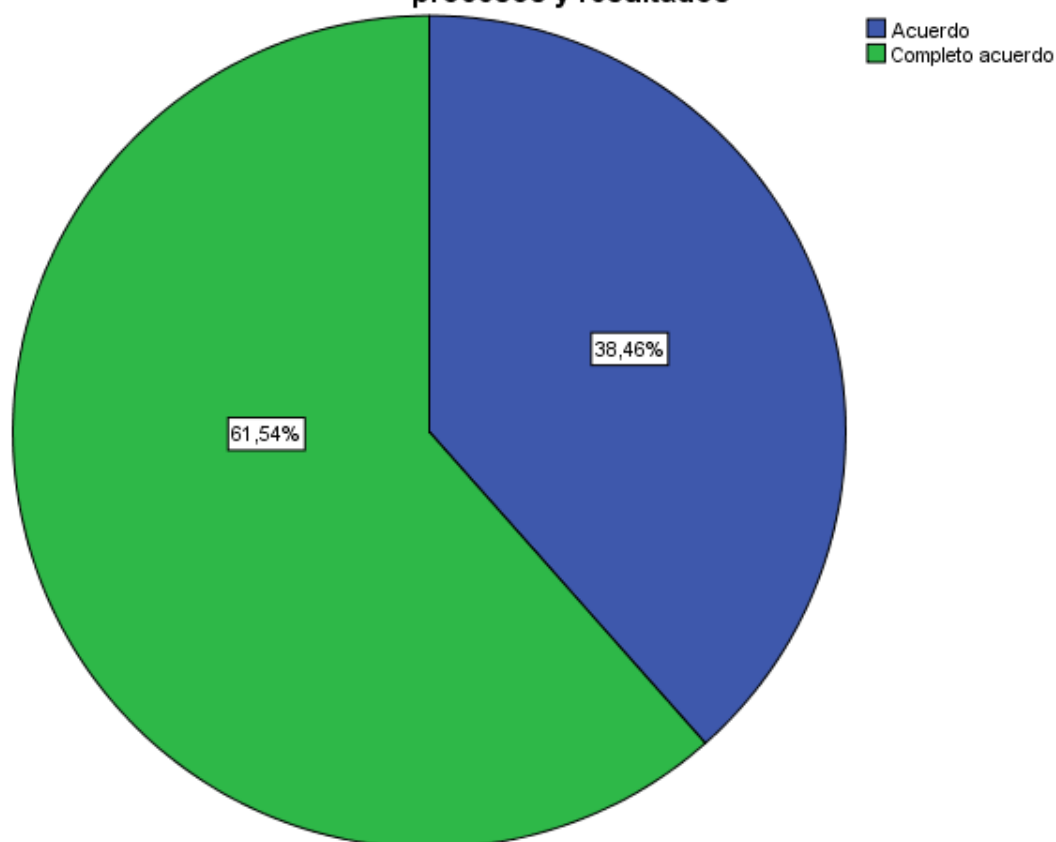
Del total de encuestas realizadas, el 92,31 presenta estar de acuerdo, el 7,69% muestra completo acuerdo.

Por lo que se muestra que la metaevaluación si contribuye a la mejora continúa de la calidad de la educación en las Instituciones de Educación Superior.

**45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	5	38,5	38,5	38,5
	Completo acuerdo	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados**



**Análisis e Interpretación**

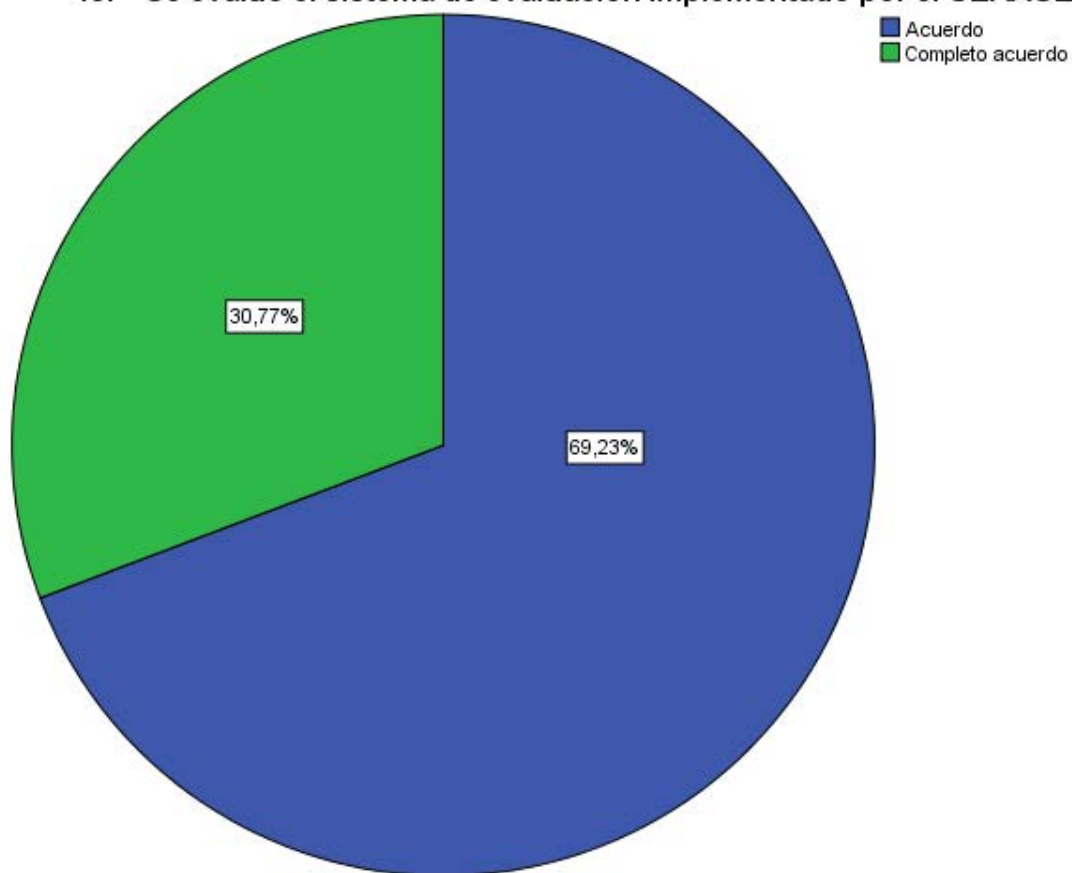
De acuerdo al planteamiento se muestra que, el 61,54% completo acuerdo, el 38,46% refleja acuerdo.

Por lo que se evidencia que las Instituciones de Educación Superior si consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados.

**46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	9	69,2	69,2	69,2
	Completo acuerdo	4	30,8	30,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES**



**Análisis e Interpretación**

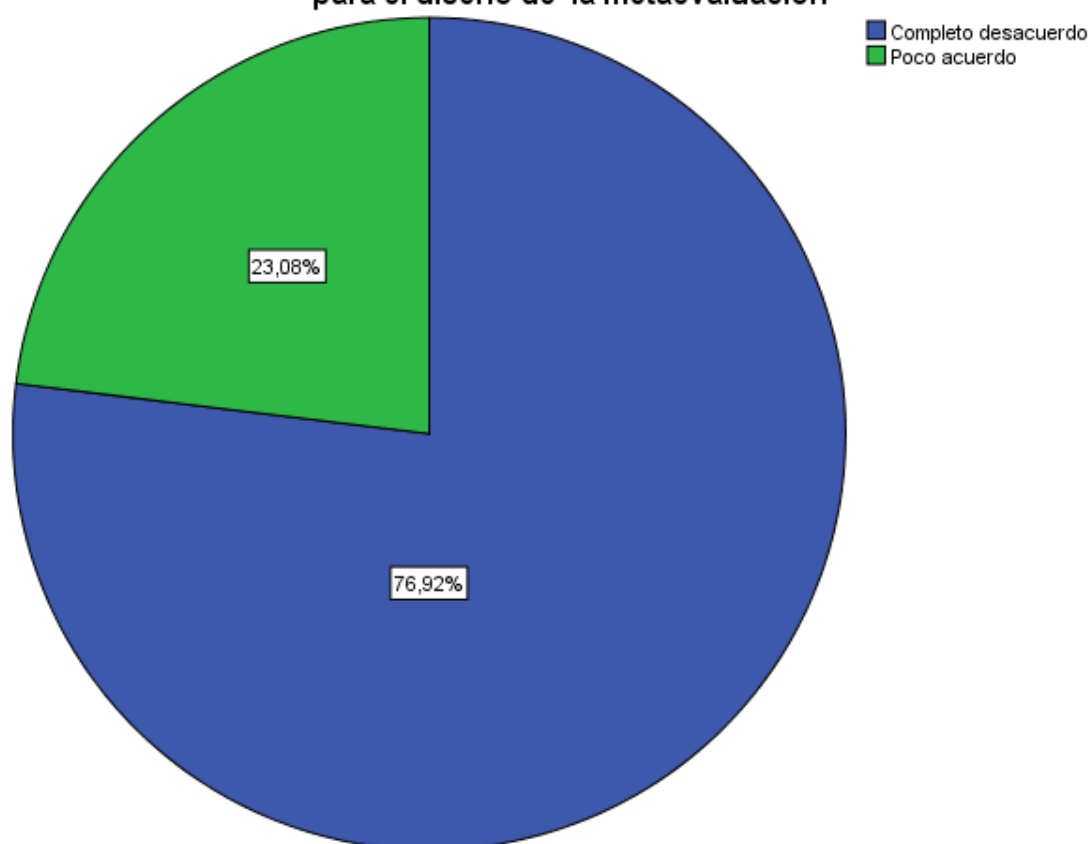
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 69,23% manifiesta acuerdo, el 30,77% refleja completo acuerdo ante tal planteamiento.

Por lo que se muestra que si se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES.

**47. La comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES para el  
diseño de la metaevaluación**

		Frecuen cia	Porcent aje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid os	Completo desacuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Poco acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**47. La comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES  
para el diseño de la metaevaluación**



**Análisis e Interpretación**

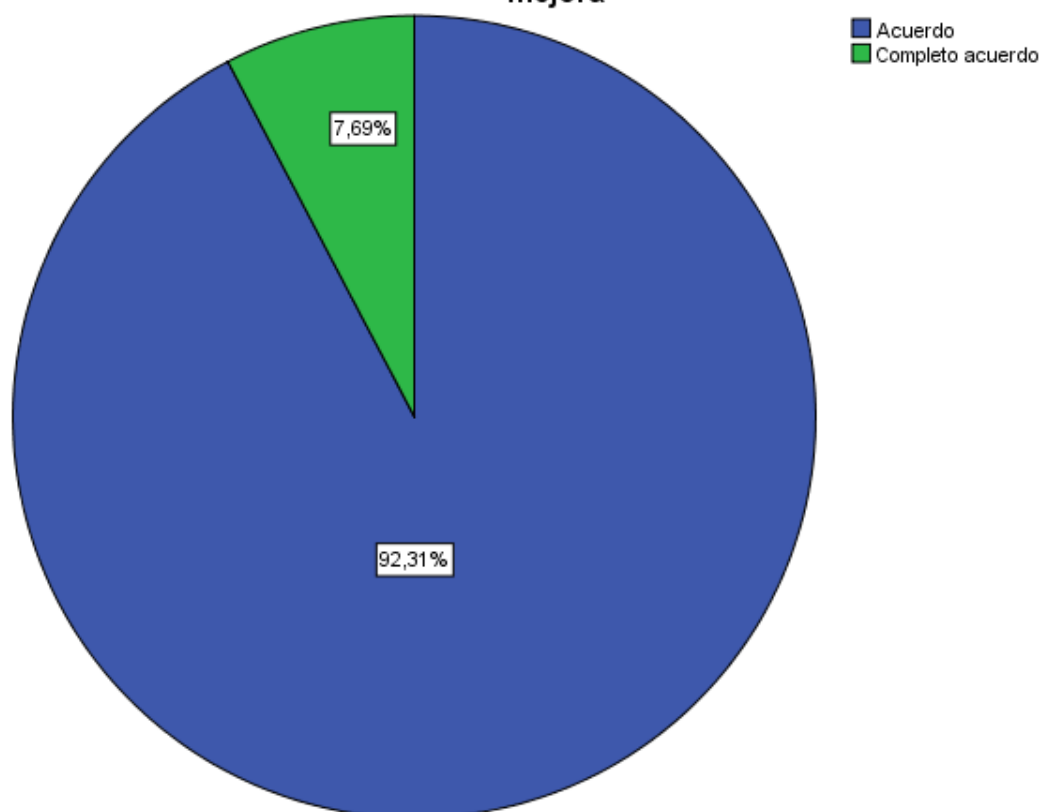
De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 76,92% expresa completo desacuerdo, el 23,08% refleja poco acuerdo, ante la interrogante.

Por lo que se puede ver que las comunidades educativas de las Instituciones de Educación Superior si fueron consultados por el CEAACES para el diseño de la metaevaluación.

**48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	12	92,3	92,3	92,3
	Completo acuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora**



**Análisis e Interpretación**

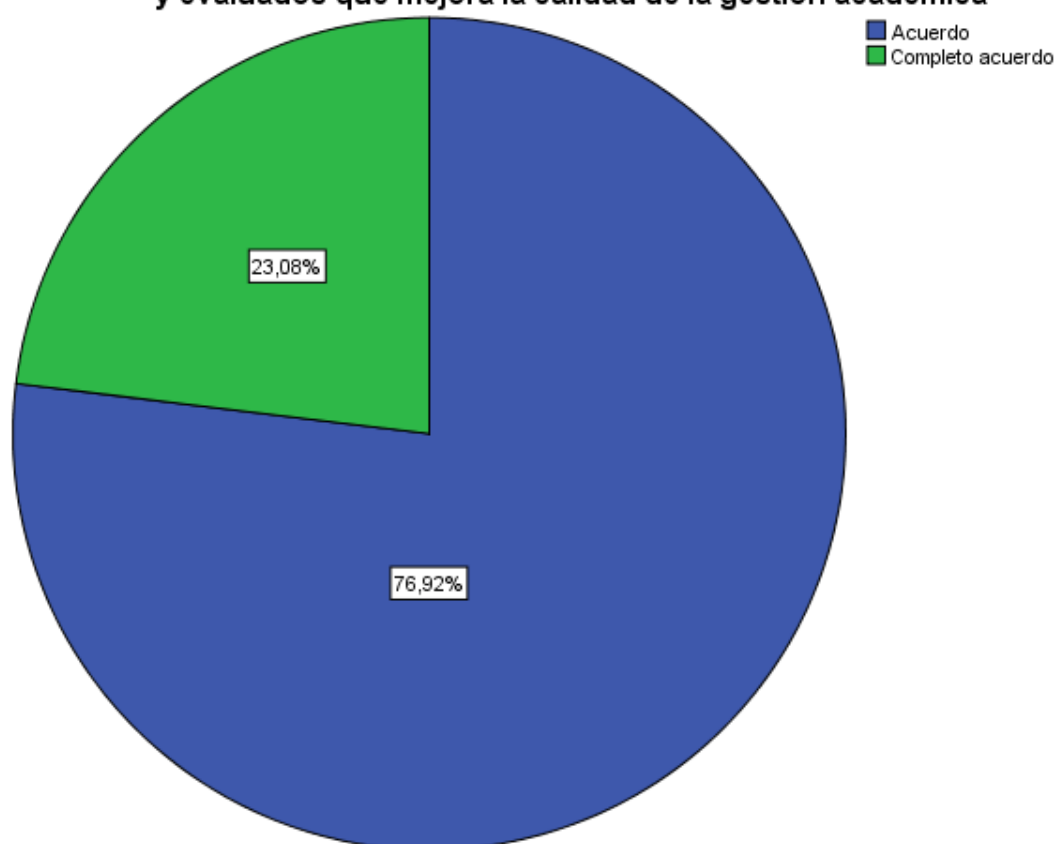
Del total de encuestas realizadas, el 92,31% manifiesta acuerdo, mientras que el 7,69% refleja completo acuerdo.

En tal virtud se expresa que los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEACES y las Instituciones de Educación Superior si incidirán en la calidad de las propuestas de mejora.

**49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Acuerdo	10	76,9	76,9	76,9
	Completo acuerdo	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica**



**Análisis e Interpretación**

En relación al planteamiento de que si la investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica, el 76,92% manifiesta acuerdo, el 23,08% refleja completo acuerdo.

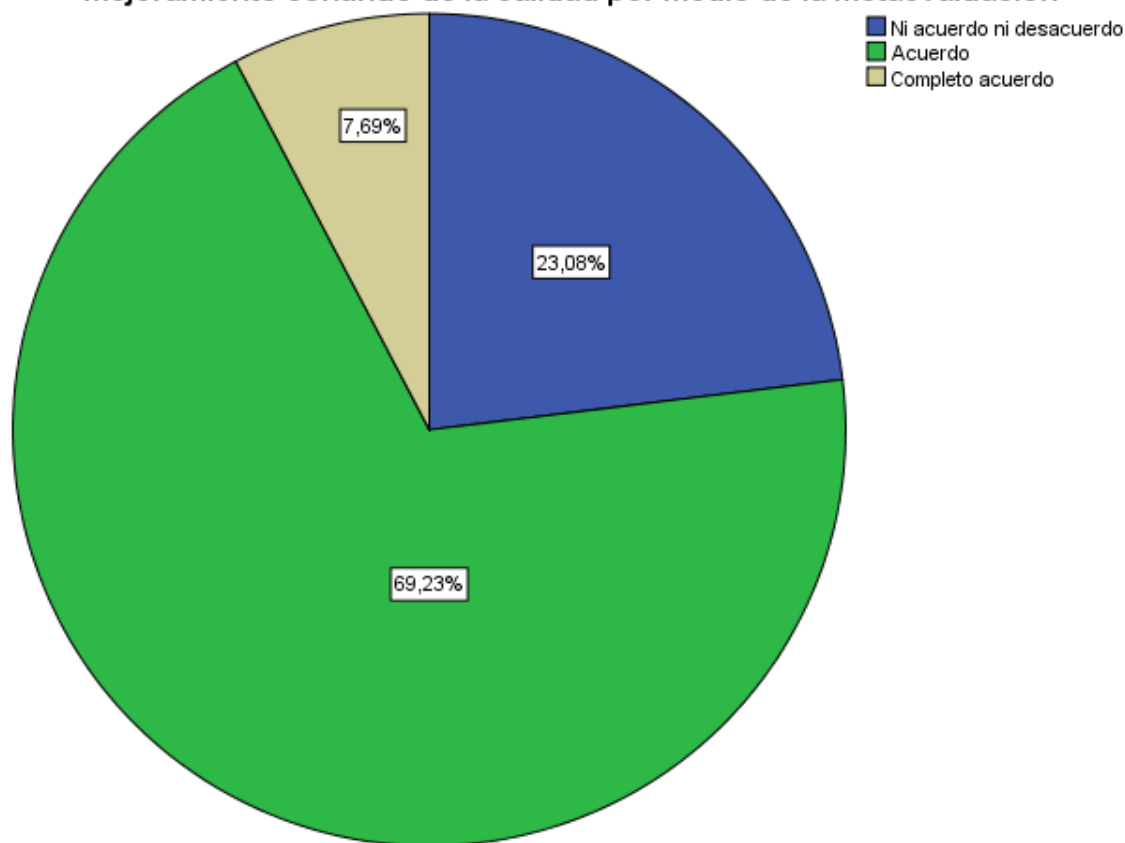
Po lo que se manifiesta que la investigación evaluativa si permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica.



**50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	23,1	23,1	23,1
	Acuerdo	9	69,2	69,2	92,3
	Completo acuerdo	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

**50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación**



**Análisis e Interpretación**

De las 13 encuestas realizadas que corresponden al 100%, el 69,23% manifiesta acuerdo, el 23,08% refleja imparcialidad, ni acuerdo ni desacuerdo, el 7,69% muestra completo acuerdo.

Por lo que se expresa que evaluadores y evaluados si generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación

### 5.1.3.1. Tablas Chi

#### 1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) participaron activamente en el diseño del modelo.

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo	7	6,5	,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	6	6,5	-,5
Total	13		

#### 2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación.

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo	7	6,5	,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	6	6,5	-,5
Total	13		

#### 3. El modelo es predominantemente cuantitativo

	N observado	N esperado	Resid ual
Ni acuerdo ni	5	4,3	,7
desacuerdo			
Acuerdo	5	4,3	,7
Completo acuerdo	3	4,3	-1,3
Total	13		

**4. El diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto**

**ecuatoriano.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	9	6,5	2,5
Poco acuerdo	4	6,5	-2,5
Total	13		

**5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que**

**conduce a un mejoramiento continuo de las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	6	4,3	1,7
Poco acuerdo	6	4,3	1,7
Ni acuerdo ni desacuerdo	1	4,3	-3,3
Total	13		

**6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la**

**construcción del modelo.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	10	6,5	3,5
Poco acuerdo	3	6,5	-3,5
Total	13		

**7. Las reglas de juego estuvieron muy claras desde el inicio**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	11	6,5	4,5
Poco acuerdo	2	6,5	-4,5
Total	13		

**8a. Dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	1	3,3	-2,3
Ni acuerdo ni desacuerdo	3	3,3	-,3
Acuerdo	8	3,3	4,8
Completo acuerdo	1	3,3	-2,3
Total	13		

**8b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso**

	N observado	N esperado	Resid ual
Ni acuerdo ni desacuerdo	3	4,3	-1,3
Acuerdo	8	4,3	3,7
Completo acuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**8c. Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso**

	N observado	N esperado	Resid ual
Ni acuerdo ni desacuerdo	3	4,3	-1,3
Acuerdo	8	4,3	3,7
Completo acuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	2	4,3	-2,3
Acuerdo	7	4,3	2,7
Completo acuerdo	4	4,3	-,3
Total	13		

**10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	2	4,3	-2,3
Poco acuerdo	10	4,3	5,7
Ni acuerdo ni desacuerdo	1	4,3	-3,3
Total	13		

**11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	10	6,5	3,5
Ni acuerdo ni desacuerdo	3	6,5	-3,5
Total	13		

**12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	2	6,5	-4,5
Poco acuerdo	11	6,5	4,5
Total	13		

**13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	8	6,5	1,5
Ni acuerdo ni desacuerdo	5	6,5	-1,5
Total	13		

**14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso  
fue claramente explicada a las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	4	6,5	-2,5
Poco acuerdo	9	6,5	2,5
Total	13		

**15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos  
de autoevaluación y evaluación externa**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	3	4,3	-1,3
Ni acuerdo ni desacuerdo	2	4,3	-2,3
Acuerdo	8	4,3	3,7
Total	13		

**16. Se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas  
las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Ni acuerdo ni desacuerdo	4	6,5	-2,5
Acuerdo	9	6,5	2,5
Total	13		

**17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron  
con claridad a las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	8	6,5	1,5
Ni acuerdo ni desacuerdo	5	6,5	-1,5
Total	13		

**18. La ponderación de los criterios e indicadores fue  
analizada de manera suficiente durante la socialización**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	10	6,5	3,5
Poco acuerdo	3	6,5	-3,5
Total	13		

**19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de  
meta evaluación**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	12	6,5	5,5
Poco acuerdo	1	6,5	-5,5
Total	13		

**20. Luego de la socialización del modelo las IES sabían con  
seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	1	4,3	-3,3
Poco acuerdo	10	4,3	5,7
Ni acuerdo ni desacuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**21. La transparencia fue la tónica del proceso.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	9	6,5	2,5
Ni acuerdo ni desacuerdo	4	6,5	-2,5
Total	13		

**22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos**

	N observado	N esperado	Residual
Completo	3	6,5	-3,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	10	6,5	3,5
Total	13		

**23. Se evaluó el pasado sin considerar el presente.**

	N observado	N esperado	Residual
Poco acuerdo	6	4,3	1,7
Ni acuerdo ni	5	4,3	,7
desacuerdo			
Acuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa.**

	N observado	N esperado	Residual
Poco acuerdo	11	6,5	4,5
Ni acuerdo ni	2	6,5	-4,5
desacuerdo			
Total	13		

**25. Se dio importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.**

	N observado	N esperado	Residual
Completo	2	6,5	-4,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	11	6,5	4,5
Total	13		



**26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	1	6,5	-5,5
Poco acuerdo	12	6,5	5,5
Total	13		

**27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	6	4,3	1,7
Ni acuerdo ni desacuerdo	5	4,3	,7
Acuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	10	6,5	3,5
Completo acuerdo	3	6,5	-3,5
Total	13		

**29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	3	4,3	-1,3
Ni acuerdo ni desacuerdo	8	4,3	3,7
Completo acuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	4	6,5	-2,5
Poco acuerdo	9	6,5	2,5
Total	13		

**31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	2	4,3	-2,3
Poco acuerdo	10	4,3	5,7
Ni acuerdo ni desacuerdo	1	4,3	-3,3
Total	13		

**32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Poco acuerdo	10	4,3	5,7
Ni acuerdo ni desacuerdo	1	4,3	-3,3
Acuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	13	13,0	,0
Total	13 <sup>a</sup>		

a. Esta variable es constante. No es posible realizar la prueba de chi-cuadrado.



**34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo	12	6,5	5,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	1	6,5	-5,5
Total	13		

**35. Las IES conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo	10	6,5	3,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	3	6,5	-3,5
Total	13		

**36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	10	6,5	3,5
Completo	3	6,5	-3,5
desacuerdo			
Total	13		

**37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo	5	6,5	-1,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	8	6,5	1,5
Total	13		

**38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	8	6,5	1,5
Completo acuerdo	5	6,5	-1,5
Total	13		

**39. Las IES valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	3	4,3	-1,3
Poco acuerdo	8	4,3	3,7
Ni acuerdo ni desacuerdo	2	4,3	-2,3
Total	13		

**40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	13	13,0	,0
Total	13 <sup>a</sup>		

a. Esta variable es constante. No es posible realizar la prueba de chi-cuadrado.

**41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo desacuerdo	4	6,5	-2,5
Poco acuerdo	9	6,5	2,5
Total	13		

**42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	3	6,5	-3,5
Completo	10	6,5	3,5
acuerdo Total	13		

**43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	2	6,5	-4,5
Completo	11	6,5	4,5
acuerdo Total	13		

**44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	12	6,5	5,5
Completo	1	6,5	-5,5
acuerdo Total	13		

**45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	5	6,5	-1,5
Completo	8	6,5	1,5
acuerdo Total	13		

**46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	9	6,5	2,5
Completo	4	6,5	-2,5
acuerdo			
Total	13		

**47. La comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES para el diseño de la metaevaluación**

	N observado	N esperado	Resid ual
Completo	10	6,5	3,5
desacuerdo			
Poco acuerdo	3	6,5	-3,5
Total	13		

**48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metaevaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	12	6,5	5,5
Completo	1	6,5	-5,5
acuerdo			
Total	13		

**49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica**

	N observado	N esperado	Resid ual
Acuerdo	10	6,5	3,5
Completo	3	6,5	-3,5
acuerdo			
Total	13		

**50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de  
compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la  
metaevaluación**

	N observado	N esperado	Resid ual
Ni acuerdo ni desacuerdo	3	4,3	-1,3
Acuerdo	9	4,3	4,7
Completo acuerdo	1	4,3	-3,3
Total	13		



## **5.2.RESULTADO TÉCNICA ENTREVISTA PARCIALMENTE ESTRUCTURADA**

Este tipo de entrevistas produce una mayor riqueza de conocimiento , porque no limitas las respuestas de estas personalidades....

Esta entrevista va ser aplicada únicamente a informantes claves, que son personas con alto nivel académico valoradas por sus conocimientos sobre procesos de evaluación

Esta entrevista se llevó a cabo en base a estas preguntas, que se consideran clave, para la contribución a la mejora de calidad del sistema de Evaluación-acreditación de las Instituciones de Educación Superior

- Pregunta 1: ¿Cuál ha sido una de sus mejores experiencias en procesos de evaluación institucional de la Educación Superior?
- Pregunta 2: ¿considera importante elaborar un modelo de metaevaluación para fortalecer el sistema de evaluación ecuatoriano? ¿por qué?
- Pregunta 3: ¿Qué significado tiene para usted la Metaevaluación?
- Pregunta 4: ¿Cree usted que la Metaevaluación es un factor de relevancia para el mejoramiento de la Calidad de los Sistemas de Evaluación de la Educación Superior?
- Pregunta 5: De acuerdo a su experiencia: ¿Qué características debería tener un proceso de Metaevaluación que pretenda mejorar la calidad de la Educación Superior?

### **5.2.1. Entrevista presidente CEAACES**

Sobre la base del guion de la entrevista parcialmente estructurada se realiza la misma al presidente del CEAACES

#### **5.2.1.1. Pregunta 1: ¿Cuál ha sido una de sus mejores experiencias en procesos de evaluación institucional de la Educación Superior?**

**Presidente del CEAACES:** Con gusto permítame comentarle dos; una es el hecho de que he podido advertir que aunque incipiente se ha desarrollado

una cultura de evaluación en las Universidades Advierto que a pesar de los inconvenientes que resulta ser evaluado, por las necesidades de recolectar información, de registrarla, las universidades están empezando a encontrar esto como un instrumento que les permita avanzar por si mismas frente a las propias necesidades frente a sus propios desafíos Eso me parece que ha sido un elemento muy importante porque ojalá no fuese necesaria la existencia del CEAACES, ojalá no fuese necesaria las agencias de acreditación, las propias universidades “per se” deberían autoevaluarse y corregir los errores que tienen, pero en este momento histórico me parece que todavía no es pertinente

La segunda es una modalidad probablemente diferente que hemos aplicado al evaluar las extensiones universitarias. No hemos llegado hacia el final para ver si se ha cumplido o no con las tareas mínimas básicas que exige el Estado ecuatoriano sino que ha existido un acompañamiento sistemático por ejemplo.

Con seguridad hay que mejorar todavía mucho pero ese acompañamiento sistemático ha estado fundamentado en el hecho de que las extensiones requerían apoyo metodológico apoyo de las matrices y ha encontrado en el CEAACES personas que les han permitido ayudar a mejorar

Veo eso en el reconocimiento de las extensiones y en los resultados; se ha mejorado los indicadores en todas las extensiones, yo creo que ese acompañamiento seguido de la evaluación ha marcado un cambio diferente de actitud del CEAACES y de comprensión de las actividades que nosotros generamos.

**5.2.1.2. Pregunta 2: ¿considera importante elaborar un modelo de metaevaluación para fortalecer el sistema de evaluación ecuatoriano? ¿porque?**

**Presidente del CEAACES:** Si esa es una cuestión que yo se la escuchado a usted en varias ocasiones y me ha parecido muy pertinente; el CEAACES tiene una existencia de tres años y un poco más. Eso no justifica que no tengan

que ser revisadas las actividades que nosotros hemos hecho, la conceptualización misma de los modelos que hemos construido y de la práctica y metodología que nosotros hemos implementado

En muchas ocasiones yo me pregunto si los indicadores que nosotros presentamos como de cumplimiento obligatorio están permitiendo realmente avanzar o no a la Universidades, si las señales que se dan por parte del CEAACES le permiten o no mejorar a la Universidad

yo me pongo esa reflexión porque el fin último es, se lo ha sostenido también como pertinencia, no precisamente el acreditar, sino lo que es mejoramiento continuo de cada una de las universidades, que sepan que el papel que están haciendo lo están haciendo bien que las señales que nosotros estamos dando permitan avanzar a las universidades. Es probable que algunos indicadores o algunas metodologías han dado señales en contra de ese avance yo creo que hay que reflexionarlo, y nosotros hemos planteado ya hace algún tiempo la necesidad de reflexionar casa adentro sobre lo que estamos haciendo, pero es necesario contar, como lo hacemos nosotros, como lo hacemos con las universidades, de una mirada externa. Es importante que una mirada externa al CEAACES nos diga cómo estamos, y una mirada que debe estar recogiendo la opinión que tiene la comunidad universitaria.

Es importante que haya una entidad fuera que nos diga con objetividad cuáles son las fortalezas y cuáles son nuestras debilidades pero que también recojan a los actores del desarrollo del cambio del país y que se les pregunte, que se les consulte y que se sistematice esa información.

Esa es la posibilidad única que tenemos de avanzar Si nosotros evaluamos tenemos que ser evaluados, es un nivel de consecuencia fundamental para nosotros.

**5.2.1.3. Pregunta 3: ¿Qué significado tiene para usted la Metaevaluación?**

**Presidente del CEAACES:** Sería la oportunidad de reflexionar sobre el papel que ha cumplido el CEAACES y cuál debe cumplir a futuro. Una oportunidad preciosa de poder significar el hecho de que lo que estamos haciendo ha tenido o no ha tenido impacto si este impacto ha sido en realidad positivo

Yo he discutido con varias de las agencias de acreditación de América Latina. Acabo de participar en una evaluación del CONEAU y me ha enriquecido mucho la discusión con ellos, en el sentido de que pudimos participar con varios de los actores que tienen que ver con la evaluación que ellos hacen.

Ellos tienen una característica diferente a la que nosotros tenemos pero la participación de los actores ha sido muy significativa y, creo que era un ambiente también que partió de una crítica muy fuerte que se hacía a esta organización, de parte de varias universidades Argentinas. Un ambiente también adverso pero que ha ido modificándose. La relación que ellos han tenido con los actores ha ido modificándose y ahora los actores universitarios tienen una expectativa más grande del CONEAU, tienen una expectativa de darle mayores funciones, porque han confiado en él.

Yo creo que ojalá podamos conseguir ese nivel de confianza y ese nivel de cordialidad y de acción conjunta con los actores universitarios aquí en el país.

**5.2.1.4. Pregunta 4: ¿Cree usted que la Metaevaluación es un factor de relevancia para el mejoramiento de la Calidad de los Sistemas de Evaluación de la Educación Superior?**

**Presidente del CEAACES:** Por supuesto porque la evaluación nuestra y la evaluación que nos hagan al CEAACES nos va a permitir considerar los factores que estamos haciendo bien, para establecer sinergia y fortalecerlos y, corregir aquellos que lo estamos haciendo mal como ente rector que asegura la calidad universitaria.

Si a nosotros nos establecen nuevos horizontes y posibilidades de corregir y hechos concretos a corregir, esa señal ,que nosotros tendríamos que aceptarla, va a favorecer obviamente a cómo vamos a establecer las metodologías de evaluación, cómo vamos a poder corregir los procedimientos que nosotros hacemos y, por lo tanto, si tenemos mejores instrumentos conceptualizados y mejores metodologías para aplicar esos instrumentos entonces los resultados van a ser diferentes, porque vamos a caracterizar de mejor manera la universidad

La evaluación es un tema muy complejo, muy difícil de caracterizar, pero es enriquecedora la experiencia que tenemos. El contacto con las universidades y de un ente internacional como el CONEAU que nos pueda decir definitivamente nuestras debilidades y nuestras fortalezas,

De hecho nosotros ya nos hemos puesto en contacto y revisado las experiencias de metaevaluación en América Latina. Le comentaba del CONEAU, ellos pidieron a una comisión externa que les evaluarán, es la segunda ocasión en que lo hacen en 20 años, y ellos pidieron ex profeso a ciertas personalidades de afuera que le hagan una evaluación.

En cambio Costa Rica, Colombia aquí en América Latina y ANECA en España pidieron a una agencia internacional que se haga esa evaluación. Me parece una buena alternativa yo he visto las formas; de hecho la evaluación del CONEAU o de la Argentina fue hecha la primera en función de sus buenas prácticas que ellos tienen yo creo que esa es una buena alternativa es decir es una entidad muy seria tiene más de ciento noventa países afiliados y la posibilidad de reconocimiento de esa agencia se traslada a otra y podrían reconocer las carreras que nosotros acreditamos. Yo creo que le daría un plus además de reconocimiento internacional

Costa Rica hemos visto como se ha preparado. Colombia hemos visto que se ha preparado, yo creo que ahora estamos en condiciones. No se lo podría hacer antes no nos lo recomendaron porque ser tan pequeña la existencia en tiempo del CEAACES. La mayor parte de nuestro personal es bajo contrato no

es un personal estable. Hemos tenido esa dificultad, que capacitamos a nuestro personal pero el contrato no puede pasar más de 2 años. Recién estamos en ese proceso de titularización de nuestros miembros ,ya casi lo vamos a completar, yo creo que a comienzos del siguiente año ya completaremos la titularización de la mayor parte de nuestro personal, entonces tendríamos personal estable al cuál se lo puede hacer capacitación continua, seguimiento y pueden resultar mucho mejor las cosas..

**5.2.1.5. Pregunta 5: De acuerdo a su experiencia: ¿Qué características debería tener un proceso de Metaevaluación que pretenda mejorar la calidad de la Educación Superior?**

**Presidente del CEAACES:** Primero, tienen que ser lo más riguroso posible, es decir el rigor tiene que estar transversalmente establecido dentro de todos los parámetros que nos vayan a medir: el rigor debe ser fundamental porque nosotros les hemos pedido a las universidades ser sinceras con las cualidades y características que ellos tienen. No nos hace bien mentir, sino rescatar las verdades y así mismo tiene que ser el método de evaluación que se haga con nuestra institución lo más riguroso posible

Segundo, lo más objetivo posible. Siempre hay miradas de diferente interés y de concepción que tienen las instituciones, pero la objetividad no es fácil de alcanzar, tiene que estar garantizada, por eso, no porque sea una entidad extranjera sino que me parece que hay un reconocimiento mundial hay una experiencia en hacerlo, hay una metodología esta entidad que le comentaba en la pregunta anterior el lenguaje puede ser una muy buena alternativa quizás hacer una aproximación con entidades de fuera que ya nos lo han hecho podría ser una etapa anterior pero yo quiero apostar si les exigimos a las universidades lo más riguroso lo más exigente apostar por una entidad de estas

Lo tercero es que se ve en estas características de evaluación es que esta metaevaluación debe contar con la opinión lo más profunda lo más profusa y lo más amplia posible de los actores del sistema de Educación Superior.

Entrevistar a Rectores lo más la mayor cantidad que sea posible, entrevistar a autoridades, entrevistar a estudiantes, entrevistar a trabajadores, entrevistar a la ciudadanía y luego metodológicamente plantearse una sistematización de esa información de tal manera que se puedan llegar a conclusiones bajo esos esquemas . Lo importante es que se puedan llegar a conclusiones que sean consistentes con lo que se requiere yo creo que eso lo plantea bastante bien las buenas prácticas que dice el lenguaje no, incluso el RIACES también las acreditadoras de América de Iberoamérica han mantenido que en la evaluación de sus acreditaciones deberían contemplar estas buenas prácticas que ha establecido el lenguaje que me parecen que son correctos.

Hay algunas cosas que deberían adaptarse a las realidades trópicas y características que tenemos aquí en el país y en América Latina hay ciertas variaciones que ya las han considerado cuando han sido evaluados; Costa Rica, Colombia y que deberían tener alguna consideración particular en el caso de Ecuador pero yo creo que estas buenas prácticas están bastante bien diseñadas como para poder describir una institución de acreditación.

**Entrevistador:** Muchísimas gracias. Agradecemos al señor presidente del CEAACES, quien ha accedido a la presente entrevista que será utilizada únicamente con fines académicos.

### **5.2.2. Entrevista a un asesor de la presidencia del ceaaces**

#### **5.2.2.1. Pregunta 1: ¿Cuál ha sido una de sus mejores experiencias en procesos de evaluación institucional de la Educación Superior?**

Una experiencia muy positiva ha sido la evaluación de las extensiones universitarias, porque no nos contentamos con exigir cumplimiento de

indicadores de calidad, sino les proporcionamos acompañamiento durante el proceso de ejecución del plan de mejoras. Los resultados son satisfactorios.

**5.2.2.2. Pregunta 2: ¿considera importante elaborar un modelo de metaevaluación para fortalecer el sistema de evaluación ecuatoriano? ¿porque?**

Me parece que es el momento oportuno para comenzar con la elaboración de este modelo, porque en el CEAACES estamos con una actitud diferente. Queremos apoyar el trabajo que hacen las universidades. La experiencia realizada con las extensiones puede apoyar ese proceso.

**5.2.2.3. Pregunta 3: ¿Qué significado tiene para usted la Metaevaluación?**

Es importante analizar el modelo de evaluación que utilizó el CEAACES, para mejorarlo. Nosotros queremos apoyo de las universidades para avanzar. Sabemos que tenemos errores y queremos corregirlos. Pero como académicos queremos datos concretos; qué indicador tenemos que cambiar para que la evaluación sea objetiva. La metaevaluación entiendo quiere reflexionar sobre los resultados de la evaluación del CEAACES, sus aciertos y sus debilidades.

**5.2.2.4. Pregunta 4: ¿Cree usted que la Metaevaluación es un factor de relevancia para el mejoramiento de la Calidad de los Sistemas de Evaluación de la Educación Superior?**

Creo que sí. Estamos empeñados en mejorar la calidad de la educación superior y por eso hemos estado conversando con Acreditadoras de otros países para aprender de sus buenas prácticas.

**5.2.2.5. Pregunta 5: De acuerdo a su experiencia: ¿Qué características debería tener un proceso de Metaevaluación que pretenda mejorar la calidad de la Educación Superior?**



Debe ser objetiva, verificable, con datos concretos para la toma de decisiones.

### **5.2.3. Entrevista a un académico que formó parte de un equipo ganador del premio nobel**

#### **5.2.3.1. Pregunta 1: ¿Cuál ha sido una de sus mejores experiencias en procesos de evaluación institucional de la Educación Superior?**

El haber liderado al equipo de trabajo que dio cumplimiento al mandato 14 de la Asamblea Nacional Constituyente, que tenía dos objetivos:

1. Resolver de manera definitiva el funcionamiento irregular de una universidad privada
2. Realizar una evaluación integral sobre la situación jurídica, académica y de desempeño institucional de los centros de estudios superiores con propósitos de **depuración y mejoramiento de la calidad** del sistema

Los objetivos se cumplieron y se entregó el informe correspondiente a la Asamblea con las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

#### **5.2.3.2. Pregunta 2: ¿considera importante elaborar un modelo de metaevaluación para fortalecer el sistema de evaluación ecuatoriano? ¿Por qué?**

En algunos escritos he manifestado mi pensamiento sobre evaluación-acreditación

La evaluación y acreditación de las universidades, como garantía pública de la legalidad y legitimidad del funcionamiento de las instituciones de educación superior, constituye uno de los pivotes esenciales que, al estar moldeado por los objetivos de las transformaciones en marcha, a su vez los potencia y refuerza pero asimismo, los puede debilitar y distorsionar

La reflexión y el debate sobre las tendencias de nuestro sistema de educación superior, para intentar develar sus potencialidades y sus

limitaciones, así como para emprender en la creación de saberes y formar nuevas generaciones con la capacidad para enfrentar los desafíos anteriormente señalados, constituye una tarea impostergable

En el centro de la evaluación está el concepto de calidad y la calidad de las universidades no existe “in abstracto”, apátrida, desraizada sino que responde a realidades y necesidades concretas, situadas y datadas

#### **5.2.3.3. Pregunta 3: ¿Qué significado tiene para usted la Metaevaluación?**

El nombre no me preocupa, no sé si deba llamarse así o de otra manera. Lo importante en el contexto actual de la universidad ecuatoriana es profundizar en el análisis de la evaluación que se está llevando a cabo, de la tipología de universidades, de la concepción de universidad que está detrás.

Es fundamental comprender que la evaluación en los actuales momentos ya no puede ser únicamente una actividad de fiscalización y control para asegurar que las Instituciones de Educación Superior operen con licitud y legalidad, al amparo de una garantía pública. Una evaluación limitada a un control de corte disciplinario nos estaría conduciendo a una cultura de obediencia, a una suerte de ‘policía académica’ que está muy lejos de la idea de aseguramiento de la calidad. El reto que se presenta consiste en pasar de una evaluación meramente sustantiva a una evaluación adjetiva de la calidad.

El tema de la pertinencia de la universidad adquiere una relevancia extrema en las circunstancias actuales en las que la reforma de la educación superior ecuatoriana está peligrosamente siendo dominada por una visión funcional y empresarial de la universidad. Bajo esta tendencia la agenda de los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad necesariamente pasan a través de un condicionamiento de la universidad a la producción de recursos humanos y conocimiento directamente relevantes para la esfera productiva y tecnológica

La tendencia a relegar a un segundo plano de la vida universitaria todo saber que no sea directamente funcional a la economía y al mercado, nos está conduciendo a un modelo de universidad instrumental

Congruente con esta visión, se trataría de una “evaluación de corte tecnocrático, fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional, cuantitativa, externa del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando afuera el desempeño de cualquier otra función, por más relevante que sea en el plano social

**5.2.3.4. Pregunta 4: ¿Cree usted que la Metaevaluación es un factor de relevancia para el mejoramiento de la Calidad de los Sistemas de Evaluación de la Educación Superior?**

Es necesario que exista la posibilidad de varias interpretaciones respecto a la calidad y al cumplimiento de estándares, de acuerdo con los compromisos esenciales que cada institución se propone en el marco de las estrategias nacionales, las necesidades de la comunidad y las propias oportunidades.

“Por encima de todo, la calidad de la educación superior debe constituir una real alianza entre la misión institucional en sus dimensiones científico-formativas sin desviarse jamás de su objetivo central: la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas”

Se debe generar la cultura del trabajo en red en los ámbitos de país e internacional. Se trata de multiplicar el número de universidades de calidad, dando a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás.

El mismo CEAACES ha advertido que la definición ambigua confusa de la tipología de instituciones de educación superior no permite vislumbrar los enfoques de calidad, menos aún las dimensiones y criterios para su evaluación. Si la idea subyacente a la tipología propuesta se restringiría únicamente a distinguir tres categorías decrecientes de instituciones respecto a la calidad de la investigación y la docencia, entonces el marco conceptual de evaluación se

limitaría a establecer estándares diferenciados para cada uno de los criterios e indicadores de evaluación.

Se ha postergado la decisión sobre la tipología de universidades hasta el año 2017, lo que significa trasladar el problema para más tarde, cuando se está a tiempo para corregir las deficiencias. Profundicemos en la reflexión a partir de la tipología actual

En primer término, la tipología propuesta introduce implícitamente una jerarquía en la calidad de las instituciones universitarias. En el tope de la pirámide se sitúan las universidades de investigación y docencia, cuyo modelo correspondería al de una universidad de corte científica, enfocada a la investigación y desarrollo de alta tecnología, en estrecha alianza con la industria y generadora de patentes e innovaciones para el mercado

Se está frente a la idea de una utilización restringida del modelo estadounidense de investigación de élite en la educación superior, que corresponde a una relación entre la universidad y la industria que existe solo en los Estados Unidos, y que se vuelve dañina y peligrosa cuando se transpone al resto del mundo de forma romántica.

La segunda categoría corresponde a las universidades de docencia, cuya función se limitaría a la formación de profesionales para el mercado laboral, una suerte de agencias concesionadas para la profesionalización; mientras que la escala inferior corresponde, por defecto, a las universidades de educación continua cuya denominación, en principio, supondría instituciones enfocadas a la docencia, con énfasis en la educación permanente, entendida como un proceso constante de actualización y reentrenamiento profesional, pero que en la realidad correspondería a universidades de 'tercera categoría'.

En este contexto, una evaluación, que se lleve a cabo a partir de las desigualdades existentes y sin medidas compensatorias, necesariamente profundizará la separación y segmentación del sistema universitario, agudizando la pirámide elitista

Las perspectivas de empezar la construcción de sistemas más complejos de aseguramiento de la calidad se presentan poco alentadoras. Hasta ahora la tendencia se perfila hacia la construcción de mecanismos y procedimientos homogéneos, con criterios, normas y glosarios estandarizados que guardan escasa coherencia con la idea de una universidad plural y multidimensional.

**5.2.3.5. Pregunta 5: De acuerdo a su experiencia: ¿Qué características debería tener un proceso de Metaevaluación que pretenda mejorar la calidad de la Educación Superior?**

Reconocer la coexistencia de universidades con orígenes, roles y tradiciones diferentes; universidades orientadas a la investigación tecnológica y humanística, universidades orientadas a la formación profesional, universidades de pre-grado, universidades de postgrado, universidades con vocación local y regional, demanda aprehender nuevas dimensiones de calidad que complejizan el ejercicio de evaluación.

En principio, disponer de diferentes tipologías de instituciones de educación superior implicaría distinguir universidades con misiones sociales, modalidades pedagógicas, campos disciplinarios, niveles educativos y hasta concepciones de calidad diferenciadas.

Esta heterogeneidad necesariamente conduce a reconocer objetivos y dinámicas diferenciadas y especializadas de los distintos tipos de universidades y por consiguiente, enfoques, criterios, parámetros y modelos de evaluación consistentes con esta pluralidad de instituciones.

Esta variedad acentúa la dimensión diversa y multicausal de la calidad de la educación superior que no puede ser establecida, instrumentada ni fiscalizada por un enfoque único conceptual e institucional

**ENTREVISTA A UN RECTOR DE una UNIVERSIDAD REGIONAL LATINOAMERICANA**

### **Pregunta 1**

Esta universidad ha organizado una serie de congresos, seminarios, talleres, foros y otros eventos académicos, con presencia de expertos en la temática de evaluación-acreditación de instituciones de educación superior de Latinoamérica y el mundo y eso genera una experiencia muy importante.

De manera anecdótica recuerdo cómo esta universidad consiguió una acreditación internacional. Es el caso que no estábamos tan satisfechos con el funcionamiento de una de nuestras sedes en la región andina. La decisión fue construir un modelo de evaluación que asegurara la calidad del funcionamiento de todas las sedes con el aporte de elementos valiosos de la universidad y de fuera de ella. La intención real era aplicarla a la sede de la que se dudaba. Mediante un juego político magistral por parte de quien dirigía la asamblea en la que se tomó la decisión de aplicar el modelo, se trasladó la aplicación del mismo a una sede completamente diferente a la programada, y se evaluó a la sede del Ecuador. Aquí todo funcionaba muy bien y no hubo problemas. La ventaja, conseguimos una acreditación internacional

### **Pregunta 2**

El problema está en la Ley Orgánica de Educación Superior. A pesar de que lo advertimos a tiempo, hubo un error en la Ley: confundir evaluación básica con acreditación. La acreditación es un sello de excelencia que se debería conceder en forma optativa, tanto para las universidades como para los programas. El permiso de funcionamiento obligatorio, luego de una evaluación positiva, habiendo cumplido estándares básicos, no es acreditación, es una certificación básica.

Siempre fui partidario de una Ley elaborada con la participación activa de las universidades. Trabajamos arduamente en ello. Fui coordinador de la comisión que nombró el sistema universitario. Aquí, en esta sede, nos reuníamos los representantes de las universidades a deliberar, con miembros

del ejecutivo, de los delegados del SENPLADES de la Asamblea Nacional, de diferentes sectores. Parecía que habíamos llegado a acuerdos en temas básicos para obtener una mayoría en la Asamblea. Al final primó la ley elaborada por SENPLADES.

Creo que esa ley tiene elementos positivos y negativos. Lo grave en la Ley es que se concreta un propósito de eliminación de la autonomía del sistema universitario en general, y de afectación de la autonomía de las universidades individualmente. Se pretende un control político de las universidades, que en algunos casos se traduce en control académico

### Pregunta 3

Siempre es importante la reflexión sobre la Universidad y las funciones de la misma. La existencia de una superestructura estatal sobre el sistema universitario, sin representación de los actores de ese sistema, es antidemocrática

Yo creo que con todas sus limitaciones y fallas, el sistema de evaluación y acreditación que presidió Arturo Villavicencio fue un paso importante en el país

Se debe revisar la tipología de universidades. Las universidades están clasificadas de acuerdo con la Ley, en tres: primero, las universidades de docencia con investigación que llevan adelante fundamentalmente programas académicos orientados a la investigación, segundo universidades de docencia, que ocupan el segundo nivel y realizan actividades de enseñanza para la profesionalización; luego viene el tercer tipo; universidades de educación continua, que se las define sin mayor explicación.

Es decir habría dos tipos de universidad, la mayoría que solo profesionalizan y no hacen investigación.

No estamos de acuerdo con esas clasificaciones. La universidad por definición es una instancia de conocimiento universal. La universidad,

cualquiera que sea, dondequiera esté ubicada, hace docencia, investigación y servicio a la comunidad. Solo así es universidad

Por ventaja hemos constatado que no pasó mucho tiempo y la tipología ha fracasado aparatosamente y que el mismo CEAACES, con la sabiduría de lo práctico dijo que la Ley está vigente y el reglamento también, pero que se aplica desde 2017

La reflexión que se produce a través de la evaluación es indispensable. Por ejemplo el sistema universitario ecuatoriano no puede seguir siendo concebido a partir de las sanciones y de la represión, porque la universidad no se desarrolla de esa manera.

La acreditación institucional es muy difícil pero debe hacerse con esquemas flexibles que permitan que no se cree esa especie de gradación de universidades que deviene condiciones negativas.

Hay que revisar el asunto de los doctorados, no se puede convertir al doctorado en un fetiche. Se debe analizar el asunto de las becas, de los reglamentos de escalafón, de sanciones, entre otros temas. Si a eso se le llama metaevaluación o se le da otro nombre es lo de menos. Lo importante es consolidar la cultura del diálogo. Entender que puede haber otras visiones sobre lo que es la universidad y que todas ellas son respetables.

#### Pregunta 4

Cuando se habla de calidad es importante señalar a qué tipo de calidad nos referimos, porque ordinariamente se puede mover con muchos prejuicios. Uno de ellos es pensar que las universidades no hacen investigación ni pueden hacerla. Otra es que la investigación por sí sola es medida de la calidad universitaria, porque se desdeña la docencia. Otro prejuicio es pensar que la investigación en Ciencias Sociales no es prioridad

Pero ponerse de acuerdo en este y otros temas exige diálogo. Las soluciones no están afuera de nuestro país con el trasplante de modelos. En



este país existen experiencias exitosas que hay que analizar. Lo importante es superar la inacción y el temor. No pocas autoridades tienen la preocupación de contentar al poder

La universidad es un espacio social para la reflexión. Pero con frecuencia, la universidad ecuatoriana se resiste a reflexionar sobre sí misma. Y en nuestros días también evita pensar y criticar la realidad en la que está inmersa. la educación superior se ha cubierto de un manto de silencio respecto a la realidad social. Ha evitado definir lineamientos de acción y autoevaluación que den cuenta de su propia misión autónomamente asumida, para seguir sin chistar, con sumisión y temor, los parámetros de las acreditaciones y las decisiones, hasta el detalle, de los organismos oficiales.

El control, la evaluación y la acreditación realizados por organismos oficiales no solamente son obligatorios, sino necesarios para las universidades. No estamos en contra de ello, ni de no elevar el nivel académico. Al contrario, los respaldamos con fuerza. Pero no podemos concebir que las normas de los organismos de dirección y evaluación de la educación superior se transformen en mecanismos de imposición de un modelo institucional autoritario, donde las universidades se conviertan en meras instancias burocráticas sin dinamismo ni autonomía

Las instituciones de educación superior tienen la obligación de autoevaluarse, de ejercer la crítica hacia adentro. Porque si estamos en proceso de reforma, esa reforma no tendrá éxito si no parte de la propia experiencia y la deliberación autónoma.

#### Pregunta 5

La reflexión compartida al interior de las Instituciones de Educación Superior. La participación informada, el debate argumentado son requisitos básicos para estos procesos. Es necesario partir de un análisis desde dentro de las Instituciones de Educación Superior conocido como autoevaluación Se debe desterrar procesos en los cuales la decisión está tomada antes de iniciar

cualquier diálogo, concretamente se deben dejar de lado las llamadas “consultas”, en que vienen e informan lo que han hecho y exponen documentos generales en unos minutos, oyen unas pocas observaciones, y después regresan y hacen exactamente lo que estaba planeado. Eso no es ciertamente ni debate ni diálogo.

No se puede hacer acreditación institucional, peor aún acreditación de programas si no se cuenta con elementos cualitativos

### **Análisis e interpretación:**

Hay una riqueza enorme en la reflexión que hacen a través de la entrevista estos respetables académicos del Ecuador, analizando desde vertientes epistemológicas diferentes llegan a conclusiones parecidas en algunos aspectos, a criterio del autor de esta tesis:

- La evaluación es un factor de enorme importancia para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior
- Es necesario profundizar la reflexión sobre la evaluación en las universidades, partiendo del análisis desde dentro de las mismas, mediante procesos de autoevaluación , que generen actitudes proactivas para fomentar una cultura de la calidad y del mejoramiento continuo
- La metaevaluación, entendida como la reflexión crítica participativa realizada con los actores sociales del sistema sobre la evaluación-acreditación institucional, permitirá mejorarlo sustancialmente.
- Se debe apoyar estos procesos de análisis, como parte de la responsabilidad sustantiva de las universidades y del sistema para lograr mejores resultados

### **Puntos fundamentales a considerar:**

- Detrás de un modelo de evaluación está una concepción de universidad: democrática o sometida

- El modelo de evaluación pretende certificar el proyecto de país que se quiere construir, a partir de un modelo de universidad que responde a intereses definidos.
- El eje vertebrador de cualquier modelo de evaluación pasa por el reconocimiento de la autonomía de las universidades.
- Es imperioso considerar elementos cualitativos que vayan más allá de lo cuantitativo.
- Es indispensable modificar la tipología de universidades que se ha establecido, porque eso conspira contra la esencia de lo que es una universidad
- Existe buenas prácticas de reflexión sobre evaluación en el Ecuador, que habría que aprovecharlas. Eso supone superar prejuicios sobre la calidad de las universidades ecuatorianas.
- Hay que propiciar el diálogo a lo interno y a lo externo de la Universidad



### **5.3. INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA-DIALÉCTICA**

En este apartado se realiza la Interpretación de la realidad de la evaluación-acreditación universitaria en el contexto ecuatoriano, desde una aproximación hermenéutico-dialéctica

Cuando se analiza una realidad tan compleja como es la de los procesos de evaluación-acreditación en el Ecuador, es indispensable considerar el contexto socio-histórico-cultural, en el que se desarrollan, para intentar comprender el objeto de estudio en perspectiva de totalidad, de realidad en movimiento, de interpretaciones que integran y no fragmentan. Esa es la actitud básica: la apertura-aprehensión de la mente.

La realidad de la educación superior ecuatoriana se presentaba muy difícil a inicios del siglo XXI. Se había gestado una Ley Orgánica de Educación Superior (2010), que pretendía superar la mediocridad que había invadido a la universidad ecuatoriana, producto de la politización de la misma y el enfrentamiento entre dos corrientes ideológicas; por una parte, movimientos políticos que pretendían ser hegemónicos con base en eslóganes como: universidad para el pueblo, libre ingreso, cogobierno paritario, y por otra de caudillos provinciales que querían utilizar a la universidad como medio para satisfacer intereses personales o de grupo.

En el medio un conjunto de personas que querían recuperar el papel protagónico de la universidad en el desarrollo de un país, a través de la investigación, la academia, la responsabilidad social, la ética y la docencia.

Los gobiernos haciendo mutis por el foro para no complicar su estabilidad, porque los universitarios podían tumbar presidentes.

Desde otra perspectiva, en Latinoamérica y en el Ecuador se instauraban concepciones del mundo ligadas al capital. En el país gobernaban regímenes democráticos, de duración efímera, con tendencia a la liberalización de la economía, que dio paso a la creación de numerosas universidades. La calidad

no era un condicionante. Los programas de grado y de posgrado oscilaban entre los que tenían rigor académico y los que eran un negocio.

Para ser competitivos en el mercado se habían diseñado novedosas estrategias de marketing como poner nombres rimbombantes a las carreras y titulaciones. Se trataba de atraer gente y posicionar imagen, dejando de lado preocupaciones académicas que son el eje para la existencia de la Universidad.

Es necesario mencionar que, desde otra visión, universidades querían liderar procesos de cambio profundo en el Ecuador para que se genere desarrollo sustentable y sostenible y se mejore la calidad de los servicios educativos.

La ley del año 2000 crea el Consejo Nacional de la Educación Superior (CONESUP) como organismo oficial de Dirección y Coordinación de la Educación Superior. En la misma ley se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) como organismo dedicado a la evaluación y acreditación de las universidades. Se introduce así de manera oficial el principio de evaluación y acreditación independiente.

En la mente de las comunidades universitarias ha quedado un sentido de inconformidad con el funcionamiento de estos organismos, porque fueron muy complacientes con la creación de universidades, a las que más tarde se denominó de garaje y con una evaluación que no terminaba de consolidarse y que no permitía fortalecer sistemas de gestión de calidad.

Es necesario, además dejar sentado que el concepto de autonomía universitaria se había deteriorado en algunos centros de educación superior, para dar paso a una especie de autarquía, en lo que se permitía muchas cosas, algunas de ellas al margen de la Ley. El concepto de calidad y de responsabilidad social había tenido un menoscabo evidente y se había dado paso a extremismos políticos de derecha o de izquierda, sin conferirle el valor de orientación a la misión y visión institucionales.

Un paso muy significativo en la historia de la educación superior ecuatoriana, fue el cumplimiento del mandato 14 de la Asamblea Nacional Constituyente, porque presentó a escrutinio público la realidad de la universidad ecuatoriana; desnudó errores en el funcionamiento de universidades, encontró aciertos que debían fortalecerse en algunas, señaló la necesidad de depurar el sistema, sugirió la extinción de varias universidades, la necesidad de establecer un riguroso plan de mejoras para otras. El concepto de calidad asociado a la misión institucional y a las respuestas que se debían dar a la sociedad se constituyó en los ejes de los análisis.

Se agrupó a las universidades en categorías: A,B,C,D y E para cumplir con el objetivo de depuración del sistema.

El país convulsionó con el baño de verdad recibido. Ciertamente esperaba otra cosa de la universidad. Mucha tinta corrió por periódicos, documentos, comunicados. Radio y televisión se referían a la temática como nunca antes en la historia.

La reflexión sobre la Universidad, había ingresado con fuerza en el ámbito de la discusión cotidiana. La evaluación institucional parecía tener sentido

Con el advenimiento del gobierno actual en 2007 se abrían nuevas expectativas para el Ecuador en lo referente a la educación superior, que comenzaron a tener forma con el mandato 14. Una nueva Constitución era aprobada por el pueblo ecuatoriano, se gestaba una nueva ley de educación superior con la participación de comisiones de las universidades, representantes del ejecutivo, concretamente de SENPLADES, de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, de otros sectores. Al final se aprobó el proyecto de SENPLADES, que representaba la visión del Gobierno sobre la temática.

La aprobación de esta Ley causó desazón en las comunidades universitarias, porque parecía que se habían alcanzado consensos previos a la aprobación de la misma y sobre temas claves como: autonomía universitaria,

conformación del Consejo de Educación Superior, conformación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, adopción de un régimen académico que asegure calidad, por señalar algunos temas.

La Ley Orgánica de Educación Superior actual (2010) presenta aspectos positivos que han significado avances con respecto a la Ley anterior, a criterio de las comunidades universitarias, pero contiene algunos puntos que requieren modificaciones urgentes.

El CEAACES ha estado dirigido en los últimos años por personas con perfiles técnicos definidos en sus áreas de formación, de grado y posgrado.

La reflexión colectiva de las comunidades universitarias, a partir de los resultados del Mandato 14, ha generado actitudes de búsqueda de la calidad en el cumplimiento de las funciones sustantivas de la Universidad, como son; investigación, docencia y vinculación con la sociedad.

Las universidades comprenden la necesidad de introducir la cultura de la calidad como algo esencial a la misión institucional.

Se han producido cambios muy importantes en las universidades, en cuanto a la necesidad de incrementar su grado de compromiso con procesos de mejoramiento continuo.

Se debe puntualizar, sin embargo, algunos acontecimientos en torno a los procesos de evaluación-acreditación del año 2013.

Los procesos de evaluación fueron bastante azarosos. Primero una serie interminable de documentos a ser recopilados sin conocer el objetivo de la recolección y con cambios continuos en los formatos, por las contradicciones internas en los más altos organismos de dirección y regulación de la educación superior.

Segundo; las universidades querían conocer con claridad las reglas de juego del proceso, en cuanto a ponderaciones se refiere, para darle énfasis a los aspectos más importantes.



Tercero; las universidades esperaban una actitud proactiva de los verificadores de la información “in situ” y no jueces implacables a la caza de errores institucionales.

Cuarto; se esperaba que el punto de partida de la evaluación externa fuera el plan de mejoras, elaborado después de la evaluación anterior

El cambio en la dirección del CEAACES, para dar paso a la directiva actual, se produjo cuando ya estaba en marcha el proceso de evaluación institucional cuyos informes fueron difundidos a finales de Noviembre del año 2013. Los resultados no eran los esperados por muchas universidades, porque el modelo siempre estuvo en construcción y las ponderaciones de los indicadores solo fueron conocidas, luego de anunciar públicamente los resultados a la ciudadanía y mucho más tarde a las universidades. El argumento era que no se los podía decir previamente porque se trabajaba con “Benchmarking”.

Los efectos de los informes convulsionaron a algunas universidades que de haber sido catalogadas como “A” ahora eran “B”, o algunas “B” que ahora eran “C” y complacieron a otras que saltaron de “D” a “B”.

Los más perjudicados fueron los estudiantes cuya universidad había descendido de categoría, a pesar de que el CEAACES anunciaba que el modelo había sido otro y que no podía ser comparable y que los “descensos” no eran tales. Es distinto ser titulado en una universidad “A” que en una “B” o “C”, esto es evidente para todos, porque afecta a la autoestima de los estudiantes, y repercute de manera drástica en la valoración de los empleadores y de la sociedad.

A partir de aquello la tendencia se orienta a buscar una letra como finalidad, sin comprender que más allá de una simbología está en asumir compromisos profundos con la sociedad que da vida a la universidad y que puede también extinguirla cuando no es pertinente o no asume la cultura de la calidad dentro de la filosofía institucional. Conviene no olvidar que la evaluación y la acreditación no son fines, son apenas medios que a través de la reflexión

buscan los caminos más idóneos para mejorar la calidad del servicio institucional.

En el interior de las comunidades universitarias se generaba un ambiente de incertidumbre, se agudizaba la crítica que destruye. Tomaba fuerza la acción negativa de aquellos que responsabilizan de todo a las autoridades, excluyéndose de los procesos. El caldo de cultivo idóneo se manifestaba para la aparición de intereses particulares o de grupos.

Muchos miembros de las comunidades universitarias no lograban entender lo que había ocurrido y comenzaban a formularse algunos interrogantes como: ¿es conveniente categorizar a universidades cuando los procesos de depuración ya habían sido sugeridos en el mandato 14 y cumplimentados más tarde por la Asamblea Nacional? ¿Por qué no se conocen desde el inicio las reglas de juego en cuanto a ponderaciones de indicadores de acuerdo a los intereses de la nación en lo que se refiere al aporte desde la investigación, la docencia, el aprendizaje de calidad, la vinculación transformadora con la comunidad y la difusión de la cultura? ¿Por qué se evalúa con los mismos parámetros a universidades que tienen diferentes misiones y están situadas en contextos socio-culturales específicos? ¿Es válida la tipología de universidades que consta en el Reglamento de la LOES (2010)?

Es decir se había generado un ambiente de malestar, de análisis que no salen a la luz, de disquisiciones que no aportan a la aclaración de propuestas, de incomformidades, de temores, hasta se llegó a hablar de la cultura del silencio en las universidades, de francas violaciones a la autonomía universitaria, de orientaciones interesadas hacia un tipo de universidad, más ligado a modelos tecnocráticos que no tenían relación con el contexto ecuatoriano y que se intentaba trasplantar desde otras realidades completamente diferentes. Que se oспiciaba a universidades creadas por el actual Gobierno, en detrimento de la experiencia acumulada de muchas universidades de calidad en el Ecuador.

Algunos sugerían dar marcha atrás, regresar a épocas históricas ya superadas, supuestamente para recuperar “la autonomía universitaria”. Par estas personas parecería que en la involución se puede encontrar respuestas a una realidad que cada día plantea nuevos retos

Adicionalmente se manifestaba que en la construcción del modelo de evaluación no habían participado los actores sociales de las comunidades universitarias, simplemente habían sido informadas sin aceptar ninguna sugerencia de quienes viven la realidad universitaria desde dentro.

Algunas universidades hicieron pública sus discrepancias con los resultados de la evaluación institucional del año 2013 por que se advertían, a criterio de las mismas, errores de carácter epistemológico, teórico, metodológico, técnico y legal en la aplicación del modelo.

Este era el contexto que se manifestaba cuando el autor de esta tesis comenzaba la investigación. La UTA había pasado de categoría “A” a categoría “B”. Las opciones eran sumarse a las protestas demostrando las inconsistencias del modelo o interpretar la realidad del momento como una oportunidad para mejorar sustancialmente los niveles de calidad de la universidad y de sus respuestas éticas a la sociedad y así buscar nuevos caminos para introducir la metaevaluación como investigación participativa de los sistemas de evaluación-acreditación del CEAACES en cuanto a; diseño, implementación, aplicación y resultados, que lograra consolidar una filosofía diferente de evaluación y mejora continua como funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana.

Es muy fácil estar en contra de los que están en contra y en contra de los que están a favor. Más difícil es hacer propuestas que permitan avanzar significativamente en la construcción de alternativas válidas que vayan contribuyendo a la cultura de la evaluación y de la calidad en el contexto de la Educación Superior ecuatoriana. La UTA ha optado por esta alternativa.



## 6. CONCLUSIONES

No se puede transformar la realidad con respuestas, sino con preguntas. Los educadores de Latinoamérica debemos adoptar la pedagogía de la pregunta que forma “constructores de caminos”, porque no se aprende con la respuesta ya existente, sino con la pregunta localmente relevante que desafía el talento de los interesados, de los actores sociales de un proceso (adaptado de José de Souza Silva)

Cuando se asume la investigación de la evaluación, metaevaluación y gestión de la calidad, en la universidad ecuatoriana, desde un enfoque crítico-propositivo, lo realmente importante al término de ella es haber contribuido en la búsqueda de los caminos más adecuados para construir realidades innovadoras. Que se haya generado una cultura de liderazgo transformador con una visión compartida de universidad en todos los niveles, que se haya propiciado la creación de un entorno de calidez en donde todos se asuman como protagonistas de los cambios profundos, que no se producen en soledad, sino dentro de equipos de trabajo que están dispuestos al aprendizaje continuo.

Que se haya internalizado la necesidad de impulsar un modelo de gestión del talento humano universitario en el que se valore a la personas, porque son las únicas con capacidad para producir transformaciones en sus realidades, cuando su compromiso con la institución forma parte de su propia identidad, porque su palabra en la comunicación dialógica es valorada y respetada, y, porque se construye unidad en diversidad, cuando se propicia el pensamiento complejo que aleja las posibilidades de un pensamiento único

Que se haya comprendido que la calidad en las universidades no es una meta, sino una forma de vida, que se orienta por la misión y visión institucionales, y que da respuesta a los requerimientos de un contexto socioeconómico-cultural que demanda soluciones fundamentadas, desde el conocimiento, a sus necesidades de desarrollo, porque la sociedad espera que las universidades sean referentes de compromisos éticos con los seres humanos, fin último de cualquier propuesta científica o tecnológica o educativa.

Que se haya generado comprensiones para ubicar a la evaluación como un factor trascendente de reflexión crítico propositiva, que permite extraer lo más valioso de las personas y de las instituciones en el proceso de mejoramiento continuo de la calidad como un compromiso de vida

En este marco de pensamiento, las conclusiones de esta tesis, pretenden ser suscitadores de cambios en nuestras maneras fundamentales de pensar, de ser, de actuar. Se parte de la convicción de que no se realiza una investigación únicamente para aprender de la realidad que generó el estudio, sino para transformar esa realidad y en el proceso dialéctico creado, transformarse como persona.

Las conclusiones de esta tesis están orientadas por los objetivos de la investigación que pretende demostrar la necesidad de construir participativamente un modelo de evaluación- acreditación de las universidades ecuatorianas, que mejore la calidad de los procesos educativos.

Al final de la investigación y con base en el pensamiento de las comunidades universitarias del Ecuador, se concluye la necesidad de construir un modelo de metaevaluación del sistema de evaluación- acreditación de las universidades implementado por el CEAACES, considerando aspectos fundamentales como:

- Un modelo de metaevaluación es una propuesta político educativa, que implica concepciones de sociedad, ciencia, conocimiento, universidad, educación
- Un modelo de metaevaluación es una propuesta ética que pretende dar respuestas, desde una perspectiva axiológica, a un país en un momento histórico determinado.
- Un modelo de metaevaluación se construye a partir de enfoques epistemológicos, que generan metodologías con énfasis en métodos; cuantitativos, cualitativos o mixtos.

- Un modelo de metaevaluación requiere de fundamentos técnicos adecuados al objeto de estudio, en este caso la evaluación del propio sistema de evaluación.
- Un modelo de metaevaluación debe ser construido con base en la investigación

Resulta motivante, encontrar al final de la investigación que se ha generado en los campus de las IES espacios positivos de reflexión y de aprendizaje, y que las comunidades universitarias valoran la importancia de fomentar una cultura de calidad y de la evaluación como factor trascendente para conseguirla. Mejor aún se comienza a hablar y comprender la necesidad de implementar la metaevaluación como investigación del mismo sistema de evaluación, en la perspectiva de mejorarlo. Se ha comenzado a construir nuevos caminos.

Sin embargo, de acuerdo a lo que se ha ido explicitando a lo largo de esta tesis, es preciso descubrir en este proceso las manifestaciones ideológico-políticas que están detrás de un modelo, que no es otra cosa que un puente entre la teoría y la práctica, que puede ser más útil o menos útil para comprender una realidad, pero que jamás es neutro, ni meramente técnico.

Es indispensable transparentar qué intereses deben estar detrás del modelo ecuatoriano, para potenciar aquellos que privilegian al conocimiento y a la ciencia como medios al servicio de los seres humanos y su desarrollo en contextos culturales, económicos, políticos concretos, alejados de los modelos universalistas y a- históricos y de las propuestas ligadas a los intereses de mercado y de las transnacionales del conocimiento que crean rankings para favorecer su particular forma de ver al mundo desde una perspectiva mecánica o económica en los que las personas se constituyen en “recursos” o “capital” humano y en los que prima la lógica de la eficacia, de la eficiencia, de la competitividad. En ese camino deben sobrevivir solamente las “especies superiores”. La calidad es la que el mercado determina.

Al concluir la investigación se advierte la necesidad de establecer acuerdos fundamentales sobre cuestiones que parecen obvias, pero que no lo son, como: Qué tipo de universidad queremos para el Ecuador? Una universidad sumisa? Una universidad deliberante y propositiva? Una copia de universidades del extranjero? Una universidad que propicie respuestas éticas a la sociedad? Será necesario comenzar conceptualizando sobre qué mismo es la universidad? En las conclusiones podemos advertir que hay predisposición para el diálogo que construye por parte de las universidades y de los organismos de regulación de la educación superior.

El lenguaje une, pero también desune, sin razones aparentes. En evaluación hay que ponerle mucha atención a este problema, porque se puede estar usando el mismo término, pero con significaciones diferentes para los interlocutores.

No se puede dejar de mencionar que la realidad como construcción social está ligada a lo que permite el método de observación y las manifestaciones en el lenguaje que se producen, dejan ver concepciones de evaluación ligadas a una determinada tendencia.

Es así que en las comprensiones tradicionales de evaluación prima la rendición de cuentas a alguien; persona, organización, institución, que encarna el poder y la sabiduría. Se parte del supuesto de que la propiedad de la verdad está en quien tiene el poder y los demás tienen que acostumbrarse a obedecer sus designios.

En las concepciones tecnocráticas asociadas a matematizar la ciencia y a darle valor únicamente a lo que es medible y observable, porque conduce a obtener resultados válidos para cualquier contexto, lo importante es el sometimiento a modelo, el cual está rigurosamente programado.

En las dos concepciones mencionadas, la evaluación juega un papel de instrumento político de poder y control social.



En la concepción potenciadora de la evaluación, que se asume como práctica de investigación participativa, lo más importante es generar procesos de autorreflexión interna encaminados a incrementar los niveles de compromiso con el mejoramiento continuo, a la promoción humano social transformadora, a la comprensión de que la misión y visión institucionales están implicadas con la calidad del servicio educativo y se constituyen en respuesta éticas a la sociedad, a asumirla como oportunidad para el aprendizaje de evaluadores y evaluados.

Al término de la investigación se advierte sobre la necesidad de profundizar en la búsqueda de acuerdos sobre el significado de la evaluación y meta evaluación. Cuando no utilizamos con el mismo contenido semántico las palabras, estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos.

Mejorar la evaluación, a través de la metaevaluación puede ser para algunos incrementar la cuantificación y aplicación de criterios mecanizados, en tanto que para otros puede referirse a mayor participación de los evaluados en la toma de decisiones. Se advierte hasta aquí que el lenguaje que se ha utilizado ha servido más para confundirnos que para entendernos, porque con las mismas frases nos estamos refiriendo a concepciones y propuestas diferentes y hasta opuestas.

Una de las conclusiones claves de esta investigación es advertir que se puede mejorar de manera sustancial el diseño del modelo de evaluación de las IES en el Ecuador en lo referente a: Participación de los involucrados, proyecto educativo, contextualización socio-histórico-cultural, multidisciplinariedad, transparencia, finalidades.

Cuando se habla de participación es preciso señalar que las IES quieren participar en la planificación y diseño del modelo de evaluación y metaevaluación como actores sociales que tienen una responsabilidad con la educación y con el país

Es preciso, sin embargo especificar en qué términos debe ocurrir este proceso participativo. En primer lugar debe ser participación informada, lo que implica que los actores universitarios y los miembros del CEAACES, deben tener conocimiento profundo sobre concepciones, características, tipos, metodologías, fines de la evaluación y metaevaluación. No se aporta desde el desconocimiento o la buena voluntad, porque la evaluación es un fenómeno moral. No es lo mismo ser un excelente profesional en una ciencia, se requiere ser un excelente profesional en evaluación.

Resulta indispensable entender el significado auténtico de participación, que parte de la consideración de que los actores sociales que interactúan en el proceso se asumen como protagonistas del mismo, porque se trata de una participación real y no meramente nominal, que incluye el análisis de las partes sustanciales de la evaluación y metaevaluación y no a situaciones de forma, marginales o intrascendentes. Se trata de tomar decisiones, asumir responsabilidades con toda la carga social que eso significa, porque implica claridad en el sentido y desarrollo del proceso, en el fortalecimiento del sistema, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Conviene resaltar en el hecho de que participación, no es únicamente recibir información por diferentes medios, No es reducir a los actores sociales a simples elementos decorativos, a través de firmas o fotografías, de procesos de participación en los que no participan efectivamente, porque no se asume la participación como un proceso de comunicación interactivo, donde cada palabra cuenta a la hora de acercarse a la objetividad buscada y en el que se tiene que ser protagonista en la toma de decisiones, donde se ha creado un clima de confianza porque los criterios de los involucrados son respetados, analizados y valorados y se tiene la convicción de que las decisiones no han sido tomadas previamente en otros ámbitos.

La cultura del silencio generada en el temor, da paso a decisiones jerárquicas, que por más lógicas que se muestren, no logran compromisos de los actores de los procesos evaluativos y se reducen al cumplimiento “obligatorio” de actividades meramente burocráticas. Se ha perdido lo más

valioso el entusiasmo, el empoderamiento, la construcción y apropiación colectiva de saberes.

Al término de la investigación se afianza la convicción por parte de las universidades y del CEAACES de que se quiere participar activamente en la elaboración del modelo de evaluación universitario, que conviene avanzar en la explicitación de las funciones que enriquecen a las universidades como dialogar, comprender, orientar, potenciar, motivar, dejando de lado aquellas que pretenden clasificar, categorizar, competir, controlar. Eso significa dejar absolutamente claro a qué valores sirve y a quienes beneficia la evaluación.

Detrás de un modelo de evaluación o de meta evaluación existe un modelo educativo explícito o implícito. No existen modelos de evaluación en el vacío. Un modelo es la síntesis de relaciones de formación integral, que constituye la educación deseada por la universidad al servicio de la sociedad. Los fundamentos son de índole teleológica relacionados con los fines de la educación superior y de las universidades en particular, son de carácter epistemológico, por la orientación de los procesos de construcción y validación del conocimiento, son de naturaleza axiológica porque están relacionados con la teoría y práctica de valores, son de carácter social, porque inquieren sobre el tipo de sociedad que se pretende construir, son de carácter científico, porque la universidad está llamada a producir conocimiento a través de la investigación

Si se asume que cada universidad construye su modelo educativo habría que aceptar entonces que los procesos de evaluación deberían ser diferenciados para cada caso particular y que es necesario reformar drásticamente la tipología de universidades establecida por reglamento en el Ecuador, lo cual sería absolutamente beneficioso, porque la actual tipología ha sido fuertemente cuestionada

De otra parte se debería reflexionar sobre el modelo educativo que orienta los procesos de diseño y rediseño curricular que lleva adelante el Consejo de Educación Superior (CES), para que no se provoque confusión en las universidades sobre qué modelo se debe seguir.

Al culminar el proceso de investigación es necesario puntualizar los aspectos mencionados, porque forman parte de la cultura de la evaluación.

Un aspecto de enorme trascendencia a reflexionar dentro de las conclusiones es el factor contexto socio-económico-cultural como factor determinante a tener en cuenta dentro del proceso de elaboración de modelos de evaluación y metaevaluación.

El contexto es la referencia más relevante para las organizaciones educativas. El contexto aporta las pistas para comprender por qué los problemas ocurren en la forma como ocurren y las pistas para distinguir o imaginar las alternativas de solución más pertinentes. La sostenibilidad de las instituciones emerge del grado de sintonía entre la oferta de la universidad y las necesidades, realidades y aspiraciones del contexto

Es fundamental, entonces, el análisis del factor contexto cuando se trata de elaborar propuestas pertinentes en el ámbito de la evaluación y metaevaluación, porque las situaciones geográficas, ambientales, históricas, culturales que incluyen valores, tradiciones y sistemas de creencias, necesidades sociales, por una parte y la economía, desarrollo científico y tecnológico, infraestructura física y tecnológica, por otra, no son iguales para todos los países y determinan particularidades específicas a ser tomadas en cuenta.

El trasplante de modelos no produce buenos resultados. Lo que puede ser pertinente para un país, puede ser absolutamente impertinente, para otro incluso de la misma región, peor aún entre países marcados por diferente tipo de desarrollo.

En el caso del modelo de evaluación, las variables investigación, docencia, vinculación con la colectividad, gestión, pueden ser comunes a diferentes países, porque responden a funciones sustantivas de la universidad en cualquier parte del mundo pero las ponderaciones de los indicadores deben

adecuarse a las características propias del contexto ecuatoriano en un momento histórico determinado.

En cuanto a la multidisciplinariedad en la elaboración de modelos de evaluación y metaevaluación, se llega a la conclusión de fortalecer el aprendizaje en equipo desde diferentes disciplinas, haciendo uso del pensamiento complejo en el que se valora las diferentes dimensiones de la evaluación.

La transparencia viene siendo sinónimo de sinceridad, de honestidad, que se evidencia cuando las reglas de juego son claras y han sido conocidas por todos. No hay espacio para ocultar información hasta el final o para cambios de última hora por conveniencias de cualquier sector, peor para el engaño. Al ser un proceso de naturaleza ética y política no puede disfrazarse de apariencia técnica y científica

Las finalidades de la evaluación y metaevaluación deben estar claramente definidas antes de iniciar cualquier proceso de evaluación para dejar perfectamente establecido que el camino a recorrer tiene un horizonte perfectamente establecido y que hay que orientarse por él.

Al concluir la investigación se advierte en la necesidad, de comunicar los fines a conseguir con el modelo de evaluación y de meta evaluación, de transparentar procesos y resultados y construir desde la multidisciplinariedad los modelos de evaluación y metaevaluación.

Uno de los aspectos importantes a tomar en cuenta en las conclusiones de la investigación es el evaluador, porque es a través de su actuación que se descubren finalidades, valores, trabajo técnico, conocimiento especializado sobre evaluación, sentido de la justicia, motivación para que la evaluación se convierta en motor de aprendizajes. En este sentido hay que trabajar muchísimo todavía en el Ecuador.

Evaluar el pasado sin considerar el presente es un aspecto a considerar con detenimiento en las conclusiones, porque pensar en una universidad implica

entender el proceso de construcción de conocimiento en el dinamismo de un cambio de época, de elaboración permanente, de mejoramiento continuo, de un proceso inacabado de construcción de futuro en el presente.

Si se evalúa el pasado, sin considerar los planes de mejora de las universidades, los esfuerzos que realizan las instituciones para corregir errores, fortalecer aciertos, consolidar procesos, forjar nuevos escenarios de aprendizaje, esa evaluación es un artificio inútil para instaurar procesos de calidad, porque se quedaron anclados en la calificación de realidades que ya no existen. Los supuestos evaluadores intentan demostrar que han medido tu pasado pero te cuantifican en el presente con esos datos.

Al examinar los resultados de esas evaluaciones en el entorno social en un contexto de intemporalidad, se crea la imagen de que están ocurriendo en ese momento y esa percepción se convierte en una valoración de confianza o desconfianza hacia la universidad en el momento actual por situaciones que ya han sido transitadas.

La autoevaluación, asumida con responsabilidad, es una herramienta poderosa para producir cambios profundos que inciden en la transformación de modelos mentales en marcos conceptuales sólidos y enriquecedores, porque se han concebido en ambiente de autorreflexión que cuestiona desde dentro, que conmueve, que obliga desde la concienciación a buscar caminos de cambio que se originan en motivaciones internas y no en presiones externas.

Dejar de lado la autoevaluación y los planes de mejora en los procesos de evaluación externa, significa prescindir de uno de los elementos más valiosos para impulsar la cultura de la evaluación y de la calidad en las universidades, porque parte de los propios miembros de la organización, es dudar de las capacidades institucionales y deteriorar la autoestima de los miembros de las comunidades universitarias.

De igual manera se puede concluir que la evaluación convertida en verificación de datos a través de listas de cotejo (checklist) con alternativas

dicotómicas, reduce el proceso al cumplimiento de requisitos formales, perdiendo de vista la valoración real de la universidad, en el espacio del diálogo y la reflexión que enriquecen.

Se puede concluir también que cuando la improvisación y la variación continua de criterios, indicadores, ponderaciones ocurre durante el proceso de evaluación, es señal inequívoca de que variables extrañas están interviniendo en él, que pueden ser producto de algunos factores, como el desconocimiento del significado de la evaluación y de las reglas éticas que subyacen a ella desde el inicio del proceso, la intención de manipular información para favorecer o perjudicar a alguien, la falta de transparencia en las reglas de juego, la intencionalidad de conseguir resultados esperados desde la lógica del poder.

Para evaluar a una institución se requiere de evaluadores, personas de elevado nivel ético y técnico, profundos conocedores de finalidades, enfoques, teorías, modelos, métodos, técnicas, instrumentos de evaluación, para garantizar un trabajo especializado, es decir personas con perfiles definidos, completamente opuestos a los verificadores de pensamiento binario cuyo razonamiento es: tiene, no tiene; si, no y cuyas actitudes están asociadas a demostrar poder para calificar.

La comunicación de resultados constituye una etapa especialmente importante en los procesos de evaluación, porque permite poner en común algo que se fue construyendo en atmósferas de sinceridad, confianza, sintonía, respeto.

Los resultados deben ser conocidos primeramente por la institución evaluada en diálogo directo con los evaluadores porque la finalidad es producir cambios positivos, actitudes renovadas, motivación y compromiso con la calidad de los actores sociales. Por otra parte la reflexión que se produce en el proceso de compartir resultados es tan rica que produce aprendizajes en evaluadores y evaluados. Se reconoce errores, se advierten problemas, se

potencian aciertos en un ambiente de confianza por la transparencia que caracterizó al desarrollo de la comunicación.

Se puede concluir, que el apresuramiento para entregar información a la prensa sobre resultados de evaluación sin conocimiento previo de las instituciones evaluadas, produce resentimientos, reclamos, dudas sobre la legitimidad de la evaluación, es decir se pierde esa energía revitalizadora que debe caracterizar a estos procesos.

Al concluir esta investigación se advierte que la reflexión sobre la metaevaluación es una necesidad sentida en la universidad ecuatoriana, reflexión que se inicia por tratar de comprender el significado de la misma, de introducir en el análisis de los temas sobre educación y de evaluación las finalidades que tiene, los procesos que origina, la sinergia que despierta en las personas e instituciones que la practican el valor que tiene para mejorar planificaciones, procesos y resultados de evaluación.

Encontrar sentido a la metaevaluación es ubicarla como un proceso de investigación participativa, que hace que los equipos de trabajo se decidan por analizarla desde una perspectiva holística, esto es en sus múltiples dimensiones, políticas, éticas, estéticas, de contenidos, pero cuya finalidad es siempre el mejoramiento de la calidad de la misma evaluación y por consecuencia de la educación.

Construir un modelo de metaevaluación para el Ecuador implica, participación, conocimiento profundo sobre la temática, compromiso ético con el país, rigurosidad metodológica desde un enfoque cualitativo, significa ubicar la calidad articulada con la misión y visión institucional en el contexto específico, Significa atrevernos a ser protagonistas de procesos de innovación, significa creer en nuestras potencialidades.

Hay que romper con la creencia de que la metaevaluación se produce cuando se ha concluido la evaluación y con los resultados de la misma y que hay que esperar un tiempo para hacerla. La metaevaluación puede estar



presente en la planificación de la evaluación, en la implementación, en la aplicación, en la comunicación de resultados, al finalizar un proceso, al analizar el impacto, porque su papel es dotarle de energía al sistema en todas sus fases. Metaevaluar es enriquecer la evaluación.

Las sociedades de los elogios mutuos no forman parte de los procesos de metaevaluación, porque se iniciaron con la autoevaluación y la elaboración de los planes de mejora y el propósito fundamental está ligado al mejoramiento continuo de las instituciones y al incremento del compromiso por asumir a la calidad como una forma de vida.

De la misma manera que no se puede trasplantar modelos educativos, curriculares, de evaluación, no se puede trasplantar modelos de metaevaluación, porque ignorar contextos es condenar al fracaso esas propuestas. Los modelos no son ahístoricos y generalistas, responden a una realidad determinada.

Invertir recursos para que una acreditadora extranjera realice la metaevaluación del modelo ecuatoriano bajo el supuesto de que eso garantizaría objetividad porque es un proceso técnico y aséptico es ignorar que la metaevaluación no se puede realizar sin preguntarse por los valores, por el sentido de la justicia, por las finalidades de la misma en el contexto ecuatoriano.

Siempre será valioso aprender de las experiencias de cualquier país del mundo, pero los modelos responden a una realidad. Siempre será importante recordar la expresión: aprender desde lo nuestro, con apoyo del conocimiento científico del mundo para transformar lo nuestro.

Al final de un trabajo queda la sensación que muchas cosas quedan por analizar, pero es importante comprender que el proceso de reflexión que constituye la evaluación no termina nunca, porque al igual que los sueños tienen dimensiones de infinitos



## **7. PROPUESTAS**

### **7.1.MODELO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA BASADO EN LA ACADEMIA**

#### **7.1.1. Reflexiones**

A los que pretenden cambios en profundidad; “No se puede transformar la realidad con respuestas sino con preguntas. Los innovadores latinoamericanos debemos adoptar la pedagogía de la pregunta que forma constructores de caminos, porque no se aprende con la respuesta ya existente, sino con la pregunta localmente relevante que desafía el talento de los interesados, de los actores sociales de un proceso” Adaptado de De Souza y otros, 2001

##### **7.1.1.1. Creemos que solo las personas son capaces de transformar realidades**

El concepto de talento humano promueve a seres con imaginación, capacidad y compromiso, competentes para innovar por la fuerza de sus valores y de su responsabilidad social

##### **7.1.1.2. Un cambio de época requiere de los académicos...**

El uso del pensamiento lateral, para permitir que la imaginación vuele libre y genere ideas y posibilidades diferentes, sin compromiso con los dogmas y tabúes establecidos ni con la rigidez de la lógica secuencial, del pensamiento vertical.

##### **7.1.1.3. El meollo del asunto está en descubrir que...**

“La fuente de todos los problemas está en nuestras maneras más fundamentales de pensar. Si éstas no cambian, cualquier aporte innovador acabará por producir los **mismos tipos improductivos de acción**”

#### **7.1.2. Planificación**

##### **7.1.2.1. Epistemología-los retos innovadores**

¿Planificación?→Para hacer lo que hacemos de manera repetitiva, no necesitamos planificar →se planifica siempre para transformar

La planificación educativa ha tenido históricamente como centro la motivación por el cambio (Aguerrondo, Inés. UNESCO)

#### **7.1.2.2. Optar por:**

- ¿planificación normativa?
- ¿planificación estratégica?
- ¿planificación para un cambio de época?

#### **7.1.2.3. Racionalidades subyacentes**

- Lógica positivista: mecánica, unidimensional, rigurosidad formalista
- Lógica dialéctica: multidimensional, contextualizada. Dos variantes; planificación estratégica, PES.
- Teoría de la complejidad, teoría del caos, principio de incertidumbre

#### **7.1.2.4. Se hace necesario recordar:**

¿Cuál es la propuesta de cambio que se aspira desarrollar?, y, sobre la base de la filosofía institucional, modelo educativo, modelo pedagógico, enfoque y propuesta curricular, líneas de investigación, concepción de vinculación con la colectividad establecer la coherencia entre: Lo macro, lo meso y lo micro

#### **7.1.2.5. Esto significa:**

- Definir como nos insertamos en la realidad y como contribuir a transformarla
- Replantear nuestros modelos mentales frente a la realidad

Es un replanteamiento de las bases teóricas, metodológicas y técnicas con las que trabajamos, las formas organizativas que tenemos, los objetivos que buscamos

### **7.1.3. Tercera misión de la universidad**

Investigación-Desarrollo-Emprendimiento-Innovación con y para los seres humanos

#### **7.1.3.1. Fin**

Construir “Sostenibilidad Institucional” que genere reconocimiento social de la UTA: por la pertinencia de las propuestas académicas; la interacción comprometida con los sectores sociales, productivos, gobiernos locales; el liderazgo ético, la investigación- innovación que soluciona problemas de nuestro pueblo y transforma realidades; la legitimidad política, la calidad de la educación, la formación integral de los estudiantes, la responsabilidad social de los miembros de la comunidad universitaria y de carreras y centros para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.

Nos esforzamos por ser dignos de la confianza y credibilidad de los actores sociales del contexto.

#### **7.1.3.2. Objetivo estratégico**

Construir sostenibilidad institucional en términos de pertinencia, reconocimiento social y procesos educativos de calidad

#### **7.1.3.3. Objetivos específicos**

1. Situar a la investigación científica como eje de la Gestión Académica de la UTA
2. Fortalecer la Gestión Curricular (Planificación, Desarrollo, Evaluación), la docencia de calidad y el aprendizaje basado en problemas, como factores esenciales en la formación integral de los estudiantes considerados como líderes transformadores
3. Generar sostenibilidad institucional a través de una vinculación profunda con los sectores sociales, sectores productivos, gobiernos locales, gobierno nacional en procesos de transformación de la realidad
4. Articular I+D+i en la propuesta académica de la Universidad

#### **7.1.3.4. Valores que sustentan nuestra actuación**

- Honestidad
- Transparencia
- Identidad
- Responsabilidad
- Respeto
- Integridad
- Equidad
- Solidaridad

#### **7.1.3.5. Investigación**

- Potenciar a través de la capacitación la masa crítica dedicada a la investigación
- Impulsar la participación de los investigadores en redes de investigación e innovación
- Definir planes, programas y proyectos de investigación como elemento esencial del quehacer universitario en relación con el entorno
- Fortalecer la publicación de artículos científicos en revistas indexadas (investigadores asociados)

#### **7.1.3.6. Docencia de calidad**

- Solo los mejores académicos en la Universidad Técnica de Ambato
- Doctores a nivel de PHD o con Maestría en áreas específicas según áreas del conocimiento de la UNESCO
- Utilización de convenios nacionales e internacionales para conseguir profesores-as para la UTA con títulos requeridos, experiencia en investigación y docencia, publicaciones
- Privilegiar contratación o nombramiento de Profesores-as a tiempo completo, mejor agregados o principales

#### **7.1.3.7. Reforma estructural académica**

- Romper con la concepción napoleónica de universidad (de Facultades a carreras y centros)
- Comprender el nuevo lenguaje de las interrelaciones en la Sociedad del Conocimiento (Redes)
- Re-crear el concepto de Universidad desde la pertinencia, calidad, integralidad, autonomía responsable, cogobierno (LOES)
- Fortalecer una concepción holística de universidad que incluya: la visión compartida, el liderazgo ético, el trabajo en equipo, la participación informada, el aprendizaje continuo, la evaluación potenciadora.
- Priorizar recursos y orientarlos a formación de talento humano, equipamiento, infraestructura tecnológica, investigación, bases de datos, aulas virtuales

#### **7.1.4. Gestión curricular**

##### **7.1.4.1. Reglamento de régimen académico**

- Planificación curricular (Rediseñar el currículo de todas las carreras existentes y proponer nuevas carreras con base en el análisis del contexto)
- Desarrollo curricular
- Administración del currículo
- Seguimiento curricular
- Evaluación curricular
- Meta-evaluación

##### **7.1.4.2. Modelo curricular**

- Evaluación potenciadora
- Educación, sociedad y trabajo
- Problemas profesionales
- Competencias para compartir
- Módulos formativos
- Metodología problemática

- Pensamiento complejo-sistémico
- Planetarización
- Formación humana integral por competencias

#### **7.1.4.3. Perfil del egresado**

Debe basarse en los valores, porque nos interesa formar un buen ciudadano, a través de la interacción entre teoría y práctica, mediante la investigación

#### **7.1.4.4. ¿Qué son las competencias?**

“Competencia es un conjunto integrado de capacidades y saberes, (saber pensar, saber hacer, saber vivir en comunidad, saber emprender) que permiten resolver problemas y proponer soluciones creativas en un contexto determinado motivado por valores y la utilización del potencial de personalidad (inteligencias, aptitudes, actitudes y rasgos) orientados al crecimiento de los seres humanos en comunidad (saber ser).

#### **7.1.4.5. Saber ser**

- Saber emprender
- Saber vivir juntos
- Saber hacer
- Saber pensar

Problemas→Competencias→ desempeño

#### **7.1.4.6. Vinculación con la colectividad**

- Considerada como eje transversal del funcionamiento de la Universidad en el mundo.
- Universidad enraizada en un contexto social que lo crea, financia, desarrolla y extingue.
- La razón de ser, el motor, el sentido y valoración de la vida universitaria



- Programas y proyectos que promuevan el crecimiento de los seres humanos en sus comunidades

#### **7.1.4.7. Gestión**

- Del talento humano: Las personas en primer lugar
- De la comunicación asertiva y propositiva: motivación para el cambio
- Liderazgos en todos los niveles: empoderamiento
- Sinergia: energía colectiva
- De las relaciones Interinstitucionales: Patria planetaria
- Los honestos somos más: guerra a la corrupción
- Del aprendizaje continuo: organizaciones inteligentes
- Automatización de procesos

#### **7.1.4.8. Responsabilidades compartidas**

- La Gestión Institucional tendrá como líder al Rector de la Universidad
- La Gestión Académica estará liderada por el Vicerrectorado Académico
- La Gestión Administrativa estará liderada por el Vicerrectorado Administrativo
- Las Unidades académicas tendrán como líderes académico-administrativos, en su orden a Decanos-as, Subdecanos -as, coordinadores-as de carrera
- Profesores-as, empleados-as, estudiantes y trabajadores serán líderes del cumplimiento de los objetivos institucionales en sus puestos de trabajo y proyectarán su marca personal de compromiso con la calidad

#### **7.1.4.9. Ideas fuerza**

Para encarar procesos de cambio profundo con base en la LOES, Reglamentos y el Estatuto de la Universidad

#### **7.1.4.10. Infraestructura física**

Priorizar construcciones indispensables:

- Ciencias de la Salud
- Idiomas
- Laboratorios
- Polideportivo
- Casa Universitaria
- Educación continua
- Arreglos en Unidades académicas

#### **7.1.4.11. Relaciones interinstitucionales**

“Darle direccionalidad y aplicabilidad a los convenios”

Líneas: Investigación, docencia, becas, intercambios, innovaciones

- Robustecer convenios con países de América como: Estados Unidos, México, Colombia, Chile, Argentina, Brasil, Uruguay
- Ampliar convenios en Europa con países como: Alemania, Finlandia, Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Inglaterra
- Iniciar convenios con países de Asia como: Rusia, India, China, Japón
- Consolidar convenios con Australia
- Prometeos

#### **7.1.4.12. Investigación**

- Estructura interna y en Red (equipos de trabajo)
- Planificación
- Desburocratizar la selección de proyectos y los procesos de gestión
- Formación de núcleos de investigación
- Publicaciones Revistas indexadas, libros, congresos, foros científicos
- Bases de datos y revistas especializadas
- Articular investigación con innovación, patentes, difusión y comercialización de resultados, propiedad intelectual
- Investigadores asociados

#### **7.1.4.13. Centro de posgrado**

- Doctorados en red con las mejores universidades
- Maestrías de investigación y Maestrías profesionales (Matriz productiva)
- Aprobación de proyectos rezagados
- Selección de profesores
- Publicaciones que se generan
- Necesidad de otro idioma
- Plan de investigación
- Requerimientos para el ingreso de estudiantes
- Evaluación de programas

#### **7.1.4.14. Evaluación y aseguramiento de la calidad**

- Consolidación de equipos de trabajo internos y de apoyo (DAC, CENI, CEVIC)
- Plan de mejoras de la Evaluación Institucional con el liderazgo del Vicerrectorado Académico
- Diagnóstico situacional de la evaluación-acreditación de carreras y planes de mejora.
- Seguimiento a pruebas semanales de aprendizaje de los estudiantes con base en reactivos de opción múltiple de competencias genéricas (30%) y competencias específicas de la carrera (70%)
- Estrategia: exámenes de fin de carrera como modalidad de graduación

#### **7.1.4.15. Dirección académica**

- Apoyo continuo a Vicerrectorado Académico en la Gestión Académica
- Implementación de la Reforma Estructural Académica
- Socialización del Reglamento de Régimen Académico del CES
- Rediseño de los currículos de la carreras existentes y diseño curricular de las nuevas
- Unidades de Titulación
- Elaboración de nuevos Reglamentos Académicos

- Monitoreo y Evaluación Curricular

#### **7.1.4.16. Dirección de educación a distancia y virtual**

- Poner en funcionamiento la Dirección
- Formar parte de redes educativas. Ej: coursera.org
- Implementar plataforma tecnológica
- Conformar equipos de trabajo
- Gestionar los cursos de Educación Continua como estrategia para el mejoramiento continuo del talento humano
- Investigar necesidades de capacitación interna y externa
- Diseñar el currículo de cada uno de los cursos
- Definir procesos de evaluación

#### **7.1.4.17. Coordinación general del rectorado**

- Coordinar gestión del Rector con diferentes unidades académicas y administrativas
- Artículo 86 del estatuto de la Universidad Técnica de Ambato

#### **7.1.4.18. Dirección administrativa**

- Sistema de mantenimiento de instalaciones físicas
- Uso del espacio físico
- Requerimientos de contratación de seguros
- Evaluaciones de ofertas de bienes y servicios
- Contrataciones por adquisiciones de bienes, servicios y ejecución de obras
- Seguimiento de contratos anteriores
- Gestión vehicular
- Apoyo administrativo

#### **7.1.4.19. Dirección de talento humano**

- Desarrollo del Talento Humano

- Gestión de Procesos
- Elaboración de manuales
- Selección de Personal con base en perfiles
- Capacitación continua
- Registro de nómina
- Sistema de información del Talento Humano
- Evaluación del desempeño

#### **7.1.4.20. Dirección de tecnología de la información y comunicación**

- Gestión de la información
- Plan de tecnologías de Información y Comunicaciones
- Gestión de la arquitectura, plataformas, bienes y servicios tecnológicos
- Mantenimiento de Hardware y Software institucional
- Sistema UTAMATICO
- Auditoría Informática
- Página web-internet-intranet
- Big Data y Open Data

#### **7.1.4.21. Dirección de infraestructura**

- Construcción, restauración, conservación, readecuación, ampliación, modificación de obra pública institucional.
- Planificación de la infraestructura física con criterios técnicos y ambientales
- Administración de construcciones
- Preparación de estudios de infraestructura
- Fiscalización y Supervisión
- Mantenimiento de infraestructura física

#### **7.1.4.22. Dirección de cultura y comunicación institucional**

- Políticas de comunicación interna y externa que promuevan imagen institucional
- Asociaciones estratégicas con: Gobierno Provincial, Ministerio de Cultura, GADS, Casa de la Cultura, Casa de Montalvo, a manera de ejemplo, para propiciar investigaciones, macro eventos culturales, rescate de saberes ancestrales, tradiciones, formación de talentos, producciones artísticas, publicaciones
- Diversificación de actividades culturales: música, teatro, danza, pintura, canto, cine , entre otras
- Sistematización de propuestas culturales

## **7.2.PLAN DE MEJORAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**

Este plan de mejoras que se lleva a cabo en la UTA, el cual comienza el 14 de Abril del 2014, realiza un seguimiento periódico de manera trimestral. Se tiene como fecha de finalización a finales de Marzo del año 2016

### **7.2.1. Descripción:**

La Universidad Técnica de Ambato fue creada el 18 de abril de 1969 mediante Ley No. 69-05, tiene su antecedente académico en un Instituto Superior fundado por profesionales en la rama de Contabilidad que se creó un 13 de septiembre de 1959 (Periódico Énfasis, UTA, Noviembre de 1985, p3). Dicho Instituto se oficializó un 5 de julio de 1963 con sus escuelas de Contabilidad, Gerencia y Técnica Industrial.

Actualmente la universidad cuenta con 15.500 estudiantes, 40 carreras, 12 programas y 1 especialización de postgrado en ejecución, 10 facultades (Ciencias Administrativas; Ciencias Humanas y de la Educación; Jurisprudencia y Ciencias Sociales; Contabilidad y Auditoría; Ciencias e Ingeniería en Alimentos; Ingeniería Civil y Mecánica; Ingeniería en Sistemas; Electrónica e Industrial) y dos centros (Idiomas y cultura física), los cuales se distribuyen en tres campus universitarios.

El reciente proceso de evaluación, acreditación y categorización de las instituciones de educación superior del Ecuador dio como resultado la acreditación de la Universidad Técnica de Ambato y su ubicación en categoría B, lo cual obliga a que nuestra institución sustituya un modelo de gestión basado en la obra física por un modelo de gestión que priorice lo académico, la investigación y la potenciación del talento humano; con el desafío de lograr que la labor de Universitaria responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, articulando su oferta académica, investigación y vinculación a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional.

En este contexto la Universidad Técnica de Ambato propone un plan de mejoras que, enmarcado en el cumplimiento de su misión y visión garantice la ubicación de nuestra institución en la categoría A.

Para ello se ha realizado un plan participativo que involucra a los diferentes actores de la comunidad universitaria y la sociedad, con metas reales y alcanzables considerando los limitados recursos financieros institucionales.

Los cuatro ejes estratégicos sobre los cuales se construye esta propuesta son; academia, investigación, vinculación y gestión.

#### **7.2.1.1. Academia**

El impacto esperado por la ejecución del presente plan contempla: el fortalecimiento de la planta docente, la actualización de la oferta académica y generación de una oferta renovada, la capacitación continua en la comunidad y el incremento de la eficiencia terminal de grado y posgrado con el fin de lograr el objetivo académico de formar y especializar profesionales de excelencia, con reconocimiento internacional, que propicien el desarrollo socioeconómico del país coadyuvando a la consecución del Buen Vivir.

Lo que se acompañará de una gestión académica sistematizada a través de un modelo de gestión por procesos.

Para dicho efecto también será necesario invertir en un programa de becas que estimule la excelencia académica, deportiva y artística así como la permanencia de estudiantes de grupos vulnerables.

#### **7.2.1.2. Investigación**

En el eje de investigación se contempla la implementación de infraestructura y equipamiento de laboratorios de investigación así como el desarrollo de programas que aporten a la generación de la nueva matriz productiva, cuyos proyectos generen resultados de impacto que deriven en la publicación nacional e internacional.



### **7.2.1.3. Vinculación**

En cuanto al eje de vinculación se contempla el desarrollo de programas que aporten a la solución de necesidades socio-productivas de la región, en el mismo sentido se fortalecerá el sistema de seguimiento de los graduados y su inserción en los sectores culturales, sociales y productivos.

### **7.2.1.4. Gestión**

En cuanto a la gestión universitaria, ésta se realizará sobre la base del modelo organizacional por procesos, para lo cual es indispensable generar un marco legal institucional, que fomente la calidad, ética, práctica de valores y liderazgo en la comunidad universitaria. Para el apoyo de esta gestión es necesario optimizar, renovar el recurso institucional y actualizar la infraestructura, plataformas de sistemas y comunicaciones, además del desarrollo de las aplicaciones informáticas requeridas.

## **7.2.2. Objetivos del plan de mejora**

### **7.2.2.1. Objetivo estrategico 1:**

Hasta el 2016, formar y especializar profesionales competentes que aporten al desarrollo socioeconómico de la provincia, región y el país coadyuvando a la consecución del Buen Vivir

❖ **Objetivo Táctico1.-** Hasta el 2016, fortalecer la planta docente en la UTA

- **Estrategia 1.** Impulsar la titularidad de la planta docente de la UTA
  - Acción 1. Determinar los requerimientos de docentes por carreras
  - Acción 2. Actualizar la normativa interna de las convocatorias
  - Acción 3. Promover concursos de merecimiento y oposición para llenar las vacantes de docentes titulares, respetando la igualdad de género
- **Estrategia 2** Incentivar la formación de posgrado de la planta docente
  - Acción 1. Gestionar programas de maestrías en la UTA

- Acción 2. Fortalecer alianzas estratégicas con universidades nacionales e internacionales acreditadas
- Acción 3. Elaborar políticas y normativa de becas para formación de posgrado de los docentes y mejores graduados
- Estrategia 3 Desarrollar un entorno laboral adecuado que impulse la actividad docente
  - Acción 1. Recategorización docente
  - Acción 2. Aplicar la nueva normativa de promoción docente que contribuya al mejoramiento continuo de los mismos.
  - Acción 3. Actualizar parámetros de evaluación docente que contribuyan al mejoramiento continuo de los mismos
  - Acción 4. Mejorar la remuneración salarial de la planta docente
  - Acción 5. Promover la equidad de género en la docencia y la gestión
  - Acción 6. Fortalecer la capacitación docente en las diferentes funciones de la UTA
  - Acción 7. Mejorar el control asistencia docente
- ❖ Objetivo Táctico 2.- Hasta el 2015, actualizar la oferta académica de grado y posgrado, de acuerdo al plan de desarrollo nacional.
  - Estrategia 1.- Actualizar la oferta académica
    - Acción 1. Rediseño curricular de las carreras
    - Acción 2. Diseñar el currículo de nuevas carreras en relación al Plan de Desarrollo
- ❖ Objetivo Táctico 3.- Hasta el 2016, fomentar la capacitación y especialización continua en la comunidad.
  - Estrategia 1.- Fortalecer la educación continua
    - Acción 1. Elaborar plan anual de capacitación
    - Acción 2. Realizar seminarios, de acuerdo a la especialización de la carrera
  - Estrategia 2.-Establecer un sistema de educación virtual

- Acción 1. Elaborar normativa para educación virtual
  - Acción 2. Implementar el proyecto y plan de educación virtual
- ❖ **Objetivo Táctico 4.-** Hasta el 2016, incrementar la eficiencia académica para garantizar la calidad de las competencias adquiridas por los estudiantes de grado y posgrado de la UTA 29
- **Estrategia 1.-** Mejorar el proceso de formación de pregrado
    - Acción 1. Impulsar el sistema de tutorías
    - Acción 2. Incorporar un sistema de nivelación de grado por carreras
    - Acción 3. Aplicar la modalidad de examen final de carrera para los procesos de titulación según el modelo de gestión de la UTA 2014
  - **Estrategia 2.** Normalizar los procesos de posgrado
    - Acción 1. Reestructurar el proceso de admisión de posgrado
    - Acción 2. Reestructurar el sistema de titulación de posgrado
  - **Estrategia 3.-**Establecer un sistema institucional de evaluación del docente por los aprendizajes
    - Acción 1. Institucionalizar el sistema de evaluación de los aprendizajes
    - Acción 2. Ejecutar el sistema de evaluación por áreas y niveles
- ❖ **Objetivo Táctico 5.-** Hasta el 2015, vincular la labor universitaria con el desarrollo del entorno social, productivo y cultural
- **Estrategia 1.-** Reestructurar la relación de la labor universitaria con la sociedad
    - Acción 1.- Generar programas de vinculación acorde a los requerimientos sociales y alineados al plan de investigación de la UTA
    - Acción 2.- Generar proyectos de vinculación, en función a los programas de vinculación

- Acción 3.- Evaluación y seguimiento de los programas de vinculación
- Acción 4.- Vincular a los graduados a sectores estratégicos, productivos y sociales

#### **7.2.2.2. Objetivo estrategico 2.**

Hasta el 2016, consolidar el desarrollo de la investigación en la institución.

- ❖ Objetivo Táctico 1.-Hasta el 2016, fortalecer la investigación en función a los dominios institucionales, alineados a la planificación nacional
  - Estrategia 1. Generar investigaciones que deriven en publicaciones indexadas en función de los proyectos de investigación aprobados.
    - Acción 1. Priorizar las áreas de investigación en función de dominios institucionales
    - Acción 2. Generar estructuras integradas para el trabajo de investigación multidisciplinario.
    - Acción 3. Establecer alianzas estratégicas con Universidades e Institutos de investigación
    - Acción 4. Evaluar los proyectos de investigación en función de las publicaciones indexadas obtenidas
    - Acción 5. Elaborar una normativa para cubrir los gastos de publicaciones y ponencias de los resultados de los proyectos de investigación generados en la UTA
  - Estrategia 2.- Desarrollar una cultura de publicación de libros por parte de los docentes TC
    - Acción 1. Generar procesos y políticas que impulsen la publicación de libros físicos, digitales y producción multimedia.
  - Estrategia 3.- Fortalecer la infraestructura institucional para garantizar el desarrollo de la investigación
    - Acción 1. Identificar las necesidades para el desarrollo de la investigación en función de los dominios de la institución

- Acción 2. Desarrollar una herramienta informática para el seguimiento al proceso de aprobación, gestión, evaluación y ejecución de los proyectos, para visualizar los responsables y tiempos dentro de cada actividad del proceso de gestión de la investigación de la UTA
- Estrategia 4. Fortalecer el talento humano en investigación
  - Acción 1. Establecer un programa de formación continua para investigadores
  - Acción 2. Incrementar la contratación de investigadores de alta producción de publicaciones científicas

#### **7.2.2.3. Objetivo estrategico 3.**

Hasta el 2016, promover la calidad del desempeño institucional en base al modelo organizacional por procesos, que permita un crecimiento integral y sostenido de la UTA.

- ❖ Objetivo Táctico 1.-Hasta el 2016, establecer la administración por procesos que optimice el recurso institucional.
- Estrategia 1.-Generar un modelo de gestión institucional por procesos, que fomente la calidad, ética, práctica de valores y liderazgo en la comunidad universitaria
  - Acción 1. Elaborar el manual de políticas y procesos
  - Acción 2. Realizar la socialización del manual de políticas y procesos a los miembros de la comunidad universitaria
- Estrategia 2.- Optimizar el recurso institucional
  - Acción 1. Optimizar el recurso humano de la UTA
  - Acción 2. Optimizar el recurso tecnológico de la UTA
  - Acción 3. Optimizar el recurso físico de la UTA



### **7.3. REFORMA ESTRUCTURAL DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS**

“Cuando procuramos generar cambio en nuestras sociedades, se nos responde primero con indiferencia, luego con sorna, luego con agravios, y al fin con opresión. Por último, se nos presenta el mayor desafío. Se nos trata con respeto. Esta es la etapa más peligrosa”. (Ariyaratne, Año, página.)

La idea de que “lo único constante es el cambio” no es nueva. Ha sido proclamada por lo menos desde los tiempos de Heráclito (500 años a.d.C.). Sin embargo en el mundo de las organizaciones e instituciones “cambio” significa muchas cosas, a veces contradictorias. Algunos ponen énfasis en los cambios externos, en tanto que otros señalan que los verdaderos cambios son internos, algunos más hacen notar la importancia de examinar si los cambios internos se mantienen al paso de los cambios externos.

Queremos en el presente documento reflexionar en la expresión “cambio Profundo” (Senge, 2000) para describir el cambio organizacional que combina las modificaciones internas de los valores de las personas, sus aspiraciones, sus actuaciones, con variaciones externas en procesos, estrategias, prácticas y sistemas. En el cambio profundo hay aprendizaje. La organización no se limita a hacer algo nuevo; crea capacidad para hacer las cosas en una forma distinta; en efecto crea capacidad para cambio continuo. Este énfasis en cambios internos como externos va al fondo del análisis. No basta con cambiar de estrategias, estructuras y sistemas; también tienen que cambiar las maneras de pensar que produjeron dichas estrategias, estructuras y sistemas.

Que “vivimos tiempos nuevos” constituye en el presente una afirmación bastante difundida que ha estado asociada a conceptos como “cambio de época” “Sociedad de la información” “Sociedad del conocimiento” “Patria planetaria” “Cambio de paradigmas” “Aseguramiento de la calidad” derivados de tres revoluciones: la revolución sociocultural, la revolución económica, la revolución tecnológica. La preocupación que subsiste es si realmente estamos enfrentando esos procesos con la seriedad con que deberíamos, porque eso exige cambio en el sistema de ideas, en el sistema de técnicas, en la

institucionalidad. En palabras sencillas significa cambiar nuestras formas fundamentales de pensar, el conjunto de reglas que influyen la percepción, las decisiones y las acciones de nosotros como actores sociales y que incluyen valores, creencias, principios, modelos, teorías, políticas, planes, relacionados siempre con el contexto social al que debemos dar respuestas en términos de pertinencia y calidad.

Un concepto clave que no puede quedar al margen es el de “SOSTENIBILIDAD INSTITUCIONAL” que se refiere a la vigencia, legitimidad, credibilidad y pertinencia del proyecto institucional de la Universidad en el entorno, producto de compromisos auténticos con el desarrollo de los seres humanos en sus comunidades, asociados la innovación y cambio institucional permanentes de naturaleza ética, filosófica, político-institucional, cultural-ideológica que ubican a las personas como eje de cualquier desarrollo. La capacidad para construir escenarios, realizar prospección de demandas, manejar procesos participativos e interactuar con los actores del entorno con liderazgo ético.

La mejor forma de comprender la sostenibilidad institucional en una Universidad es analizar la cadena de hipótesis del proceso que según ISNAR “Nuevo Paradigma” comprende:

- Identificar el grado de apoyo político, institucional y financiero que su contexto (ciudad, provincia, región, país) le aporta;
- Grado de reconocimiento Social porque los actores del contexto reconocen su credibilidad, legitimidad y contribución como imprescindibles;
- Grado de satisfacción de los actores del contexto;
- Grado de pertinencia entre los aportes de la Universidad y los requerimientos de los actores del contexto;
- Grado de sintonía entre los aportes de la Universidad y las necesidades, realidades y aspiraciones del contexto; y,



- Grado de interacción entre la Universidad con los actores claves del contexto

Es importante señalar que la sostenibilidad no es un estado permanente. Una Universidad nunca es absolutamente sostenible, ni es sostenible de manera irreversible. Si el contexto es cambiante, la sintonía entre sus aportes y las necesidades, realidades y aspiraciones del entorno es también cambiante. Una Universidad es sostenible si está siempre en el proceso de construir o mantener su sostenibilidad.

La sostenibilidad es posible si somos capaces de cambiar estructuras que parcelan, fragmentan, porque establecen división de “territorios” que se asocian a feudos de poder. Este es el lado “duro” de las instituciones que es indispensable modificar para visualizar a la Universidad como un todo construyendo ciudad, región, país.

Las universidades, a diferencia de otras organizaciones, presentan un compromiso extraordinario con la sociedad que debe materializarse en la generación de conocimientos que redunde en propuestas reales y profundas de solución a los problemas críticos del contexto, es decir, ir conformando sólidas vías de transformación social.

Construir una cultura de gestión flexible al cambio y a la innovación, pero rigurosa en el monitoreo y el control de sus programas, organización de generación del conocimiento, desarrollo de la capacidad de innovación. Comunidades universitarias comprometidas con una gestión estratégica que vela por la calidad respecto al que, al para qué, al cómo, a qué se desea conseguir en materia de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Parece oportuno en esta parte señalar dos reflexiones de una universidad Latinoamericana:

El Proyecto Universidad Construye País se ha ejecutado en Chile entre los años 2001 y 2005, con el propósito de expandir la Responsabilidad Social Universitaria.

La conceptualización de Responsabilidad Social Universitaria que se acuñó en el mencionado proyecto, la define como “la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta”.

Se reproducen textualmente dos pensamientos básicos:

“Percibíamos que las declaraciones de principios, las actas fundacionales, las misiones de nuestras casas de estudio, quedaban muchas veces en el papel y en ocasiones parecía que ni se consideraban. Echábamos de menos la falta de vínculos estables y sólidos entre quienes tienen responsabilidades de Dirección en las universidades y sentíamos la necesidad de algo que nos permitiera superar las distancias, las diferencias de criterios, la competencia y nos permitiera mirarnos desde la capacidad sinérgica, desde la igualdad de objetivos y desde el fin último de la Universidad, en tanto espacio vinculante, universal y formativo”.

“En contraposición a esta realidad, con algo de nostalgia pero también con visión de futuro, soñábamos con una Universidad vinculada con su entorno local y capaz de constituirse en un referente para él. Con una Universidad abierta al medio nacional, enfocada a trascender mediante su aporte a la construcción de la sociedad y de un proyecto país, en un contexto global. Con una Universidad capaz también de observarse a sí misma como un todo unitario, dispuesta a actualizar permanentemente su vocación de servicio entre sus miembros, académicos, estudiantes y administrativos”.

En el documento emitido por la SENPLADES “Transformar la Universidad para transformar la Sociedad” (2010) se pretende reflexionar sobre el proceso de transformación universitaria que vive en Ecuador en “una dimensión más amplia y no desarticulada de la crisis mundial y de los cambios que se viven en la región”. El análisis de la universidad ecuatoriana en este momento histórico a

partir de sus características y la identificación de nudos críticos, permitirá a juicio de los autores construir “una universidad diferente para una sociedad diferente”

Uno de los ejes que atraviesa el cambio de mirada respecto a la universidad consiste en redefinirla como un bien público social, el reconocer a la universidad como un bien público tiene que ver con el objetivo mismo de la universidad que debe estar asociado a cubrir necesidades sociales, garantizar derechos, democratizar la sociedad, potenciar capacidades individuales y territoriales y generar riqueza desde una perspectiva colectiva y no de interés privado.

¿Cuáles son los referentes para orientar los procesos que ocurren en la Universidad Técnica de Ambato? El mismo SENPLADES puntualiza: el plan del “Buen Vivir” el plan de la Región 3, la Agenda de desarrollo y la agenda de competitividad del Gobierno Provincial. Desde nuestra perspectiva se debe incluir el plan de desarrollo de la UTA en el que debe aparecer con claridad la naturaleza esencial de la universidad, como sede de la razón, el pensamiento, la cultura, los valores, que obviamente va más allá de los lineamientos de un gobierno, en los principios establecidos en el artículo 351 de la Constitución de la República del Ecuador, en las funciones sustantivas de la universidad y en su papel como generadora y depositaria de la cultura de un pueblo.

El modelo de “Gestión Universitaria” que se gesta en la SENESCYT, denuncia la intención de establecer tres tipos de universidades: universidades nucleares (Yachay, Ikian, Universidad de la Educación, Universidad de las Artes), universidades nodales (las ubicadas en la categoría “A”) y universidades territoriales. La UTA estaría entre las universidades “Nodos” con propósitos señalados en el modelo en cuanto a formación, tipos de investigación, carreras a ofertar en concordancia con “dominios” previamente establecidos, los mismos que deben responder a dos principios fundamentales: pertinencia (artículo 107 de la LOES) y calidad (artículo 93 de la LOES).

Merece la pena reflexionar también sobre una parte del documento de la UNESCO “Hacia la Sociedad del Conocimiento” (2005) y bajo el título: Las nuevas misiones de la enseñanza superior en donde se manifiesta:

La enseñanza superior se distingue de la primaria y secundaria no sólo por la edad y nivel de los alumnos, sino también por la producción y valorización de nuevos conocimientos en el ámbito cultural, social y económico. Si se ven privadas de la posibilidad de desempeñar esa función de investigación, descubrimiento e innovación, las instituciones de enseñanza superior quedan reducidas a la condición de centros de “enseñanza terciaria”, que son una mera prolongación de los centros docentes de primaria y secundaria.

A través de la reflexión de la comunidad universitaria, se pretende construir sostenibilidad institucional para la Universidad Técnica de Ambato a partir de focalizar los factores clave que caracterizan a una gestión académica de calidad, en relación a lo que acontece en el mundo y en el contexto ecuatoriano por la génesis del cambio de época, los nuevos escenarios de la educación en la era planetaria, la sociedad del conocimiento, las tendencias de desarrollo en América Latina, los estándares de calidad que se manejan en relación con el contexto internacional, la concepción de UNIVERSIDAD que tenemos, la realidad de la Universidad ecuatoriana y de la Universidad Técnica de Ambato.

#### **7.4. HA LLEGADO LA HORA DE REINVENTAR A LA UNIVERSIDAD**

Ciertamente la Universidad es eterna, porque sus principios están escritos con diamante en lenguaje de inmortalidad, pero por razones de evolución y de pertinencia, tiene que reinventarse de manera permanente para responder con ética a la sociedad que le dio vida.

Cuarenta y cinco años de existencia. Hora de reinventar a la Universidad Técnica de Ambato.

Lo sabemos desde siempre, la Universidad es construcción permanente de pensamiento, es sabiduría, es autonomía, es cultura, es búsqueda de identidad, es sueño, es vivencia, es ideal, es camino, es esperanza... construida por seres humanos comprometidos con su País. Si se quiere reinventarla hay que recorrer primero ese espacio de tiempo que llamamos historia.

He recorrido aulas, laboratorios, talleres, jardines, canchas de los campus del “Alma Mater” durante cuarenta años y puedo decir que eso me han permitido conocerla desde dentro, en profundidad, y saber que son los seres humanos los que han hecho posible su crecimiento.

A lo largo de este camino me he encontrado con personas excepcionales que entregaron su vida por hacerla mejor. Sus testimonios saturan el clima de afecto. Si en algún momento decidiéramos escuchar en el silencio de corredores y pasillos las voces del ayer y del presente, percibiríamos los latidos de corazones con capacidad de amar, advertiríamos que están impregnadas de vida, compromiso, trabajo; de miembros de la comunidad universitaria, de aquellos que tradujeron su labor en servicio a los demás, de aquellos que impulsaban a aprender en atmósfera de alegría, de creación, de valores, de aquellos que con la escoba del aseo predicaban limpieza de espíritu, de aquellos que se atrevieron a estudiar en condiciones difíciles para transformar el país.

La pregunta de siempre: ¿Cuál era el eje vertebrador que impulsaba a la Universidad hacia la excelencia?

Al inicio descubrimos una fuerza arrasadora que derribaba cualquier obstáculo en pos de ideales compartidos que parecían imposibles de lograr; el trabajo tenaz de padres de familia, estudiantes, profesores, empleados, legisladores, sectores productivos, autoridades locales luchando juntos por un solo objetivo: la creación de la Universidad como anhelo de superación, de lucha, de esperanza por mejores días para sus hijos. Al frente líderes capaces como, el Dr Carlos Toro Navas, quien fuera el primer rector de nuestra casona de Ingahurco y el Economista Víctor Cabrera. Pequeño de cuerpo el primero, pero gigante de espíritu logró cristalizar sueños en realidades. Lo conocí personalmente porque me dio la bienvenida cuando gané el concurso para la cátedra de Química en la Universidad. La perseverancia del primero unida a la dinamia del segundo fortaleció el sentido de identidad. Tres elementos a destacar: Trabajo en equipo, visión compartida, liderazgo moral.

El rectorado del Dr José Orozco Cadena y el vicerrectorado del Licenciado Abrahan Gutiérrez combinó un proceso de manejo técnico de las finanzas, de incremento de infraestructura del Campus de Ingahurco, de creación de nuevas carreras, de compra de los predios de Huachi, con una fase de politización profunda en la Universidad, la academia sutilmente pasaba a un segundo plano en la planificación universitaria para quienes controlaban el poder, porque el primer plano lo ocupaba la formación para la lucha social. La universidad era el fortín de la revolución según la fraseología del momento. En el escenario el discurso establecía que la lucha armada era el único camino para combatir al imperialismo y que se era revolucionario o agente de la CIA . El voto nominal en elecciones de autoridades permitía consolidar la ideología dominante. Por contradicción algunas facultades desarrollaban con seriedad procesos interesantes de búsqueda de nuevos caminos de desarrollo académico, impulsando la investigación, la docencia de calidad, el aporte de los mejores. En el análisis aparecía un elemento muy importante; La vinculación con la sociedad, aunque la reflexión se producía desde cosmovisiones diferentes:

acercamiento solo a ciertos sectores de la sociedad y alejamiento completo de otros por razones ideológicas. El contexto entremezclaba actores; auténticos idealistas de la transformación social, técnicos, científicos, con aquellos que instrumentaban la formación de un partido político generado desde la universidad.

El cambio de autoridades fue una ratificación de la tendencia política que gobernaba en la universidad. La elección del Rector; Lcdo Raúl Armendariz y del Vicerrector; Dr Jorge Ortiz, personalidades vinculadas a la cultura y al deporte permitió fortalecer el departamento de Cultura, como una forma de extensión universitaria y al deporte del fútbol por el apoyo para que el equipo del Técnico Universitario ocupara posiciones estelares en el contexto del Ecuador y su representación en la copa Libertadores. La construcción y equipamiento del comedor universitario y la adquisición de dos buses pretendía mejorar el servicio a la comunidad universitaria. En el entorno académico administrativo se agudizaron las contradicciones, porque se visualizaba que detrás de quienes dirigían a la universidad se fortalecía un grupo de poder dependiente de un partido político que quería orientar el destino de la universidad.

La huelga de los ochenta encabezada por los estudiantes y compartida con profesores y empleados puso fin al periodo de gobierno de las autoridades universitarias.

Las lecciones aprendidas: el dogma político no tiene cabida en la universidad. El deporte y el bienestar universitario son parte fundamental del desarrollo universitario.

El Dr Luis Aníbal Garces jugó un papel de liderazgo crítico durante la huelga. Su carácter decidido y conocimientos del Derecho permitieron encontrar una salida a la difícil situación que se vivía en la universidad y provocaron que la comunidad universitaria le eligiera como rector de nuestra Alma Mater en compañía del Ingeniero Rodrigo Moncayo como Vicerrector. En este periodo se compra el campus de Querochaca y se separa la Facultad de

ingeniería en tres facultades: Civil, Agronomía, Alimentos. La transición genera problemas en la construcción de la ciudadela universitaria en el campus Huachi que no logra avanzar y en la parte académica los procesos no marchan al ritmo deseado.

La ruptura con una posición político-partidista hacia una administración académica se constituye en el eje de la actuación universitaria.

La elección del Dr Julio Saltos como rector y del Ingeniero Julio Benítez como vicerrector se enmarca en un proceso que pretende impulsar el desarrollo académico y administrativo de la Universidad. Se planifica y ejecuta la construcción de pabellones para las Facultades de Ingeniería Civil y Ciencias Administrativas en el Campus de Huachi y de un pabellón en el campus de Querochaca para la Facultad de Ingeniería Agronómica. Se construyen los laboratorios de la Facultad de Ciencias de la Educación y se inicia la primera etapa de la Facultad de Contabilidad y Auditoría. Se crea la carrera y luego Facultad de Ingeniería de Sistemas y la Escuela de Comunicación Social



## **7.5. EL CONSEJO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO A LA CIUDADANÍA.**

Frente al pronunciamiento público del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES) sobre la evaluación-acreditación del Sistema de Educación Superior, la re categorización de Universidades y al conocer el informe enviado a la Universidad Técnica de Ambato los miembros del H Consejo Universitario realizamos las siguientes reflexiones:

- Consideramos que la evaluación concebida como un proceso de investigación participativa orientada por marcos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnicos que permite recoger información para emitir juicios de valor en perspectiva de tomar decisiones destinadas a potenciar las fortalezas y disminuir las debilidades de las Instituciones de Educación Superior se constituye en uno de los medios más poderosos para mejorar la calidad de la Educación.
- Creemos que la Autoevaluación es el factor más importante de crecimiento personal e Institucional, porque nos permite juzgar, a partir de la reflexión crítica en profundidad, desde la misión y visión de la Universidad, si estamos dando las respuestas más válidas a los requerimientos de nuestra Sociedad.
- Manifestamos que el camino de la excelencia es nuestro camino y el mejoramiento continuo es consustancial a nuestro trabajo, porque asumimos la calidad no como una meta, sino como una actitud permanente. En esa perspectiva la tarea fundamental de la Comunidad universitaria en el presente es diseñar planes de mejora con metas acordes con una auténtica transformación universitaria.
- Reiteramos nuestro cuestionamiento sistemático al trasplante de modelos porque ignoran historia, cultura y contexto, elementos claves para entender una realidad como la nuestra, lo que conduce en muchos casos a visiones reduccionistas de lo que es la Universidad, “a ignorar la pertinencia científica y social de sus proyectos, perdiendo de vista que lo que importa es la

direccionalidad inteligente de los programas académicos y científicos”. Se corre el riesgo de convertir a la exigencia de calidad en un procedimiento formal, a priorizar apariencias antes que esencias.

- Manifestamos con convicción absoluta que la Universidad Técnica de Ambato ha generado sostenibilidad institucional evidenciada en la pertinencia de nuestro trabajo, el grado de satisfacción expresada por la ciudadanía de nuestra Provincia y de la Región Central del País, la credibilidad, legitimidad y reconocimiento de los actores sociales del entorno y el liderazgo ético con el que construimos futuro.
- Agradecemos el respaldo permanente de los sectores sociales, sectores productivos, gobierno provincial, gobiernos locales y les invitamos a profundizar nuestro compromiso para generar desarrollo humano integral y caminar juntos en la construcción de la Universidad Regional de excelencia que es nuestro sueño y el de todos los que nos sentimos protagonistas de la transformación de nuestra Alma Mater.
- Solicitamos que de manera urgente se realice la meta evaluación, esto es la evaluación del sistema de evaluación desarrollado por el CEAACES para corregir falencias teóricas, metodológicas, técnicas y legales y enriquecer los procesos desde una visión potenciadora de las Universidades.
- Hacemos nuestra la expresión: “Trasformar la Universidad para transformar la Sociedad” y reafirmamos nuestra decisión de que la Universidad Técnica de Ambato, sede de la sabiduría, la cultura, el pensamiento y los valores, a través del cumplimiento de sus funciones sustantivas: Investigación para solucionar problemas de nuestra realidad, Docencia de calidad y Vinculación con la Sociedad, pueda aportar de manera significativa al desarrollo del País y al mejoramiento de la calidad de vida de nuestra población.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2007). *Escuelas por el Cambio: Un aporte para la gestión escolar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Allard, P. (1997) Endogenous magma degassing and storage at Mount Etna, *Geophys. Res. Lett.*

Aloi, S.L. (2005) Best Practices in linking assessment and planning. *Assessment Update*, 17(3), 4-6.

Álvarez Méndez Juan Manuel (1995) La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía*, (236), 78-82

Álvarez Méndez, J. M. (1993) El alumnado. *Cuadernos de pedagogía*, (219), 28-32

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, (350), 351-374.

Ander-Egg, E. (1980) Formas de alienación en la sociedad burguesa. Cedepo: Humanitas

AQSUC (2000). *Quaderns d'autoformació*: Comité intern. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya

Arias, F. (1999). *El Proyecto de Investigación: Guía para su Elaboración*. Caracas: Episteme, C.A.

Bachelard (1948). *La Terre Et Les Rêveries De La Volonté*. (5ª ed) Paris: Librairie José Corti

Bachelard, G. (1945) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Agros

Bautista García-Vera, A. (2013). Educar no solo es instruir, también es formar. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. 4(23), 4-6. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://emasf.webcindario.com>

Bernard M., Ian A., Risle B., Miguel A. (1988) *Manual de orientación educacional*. Chile : Alfa,

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York, McKay

Bondarenko Pesemskaya, N. (2007). Acerca de las definiciones de calidad en educación. *EDUCERE*,(69). 613-621.

Botero Chica, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(11), 1681-5653.

Braslavsky C. (2006) Diez factores para una educación de calidad. *Cuadernos de pedagogía* (361), 94-101

Bricall, J.M. (dir.) (2000). Informe Universidad 2000 Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. 479 págs. [documento en línea]. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Cabrera, A., Minchala, A., & Tituaña, L. (1996). *Aspectos Didácticos de la Docencia*. Loja: Universidad Nacional de Loja.

Cantón, Arjona, V. (1997). *1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*, México, UPN, Colección de textos

Carvajal, Iván. (1994). Introducción. *Universidad y desarrollo científico tecnológico*. Quito, Ecuador CONUEP (Comp.) (7-8)

Castells, M. (1999). *Fin del Milenio*. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2001). *La Cuestión Institucional*. San José: ISNAR "Nuevo Paradigma".

Castro Riera, C. (14 de Septiembre de 2015). Nuevas Universidades. *El Mercurio*. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: [http://www.emol.com/especiales/infografias/ranking\\_universidad/](http://www.emol.com/especiales/infografias/ranking_universidad/)

CEAACES. (2013). *Notificación de Informe final*. Notificación de resultados de evaluación, Quito: CEAACES.

CEAACES. (2014). La Evaluación de la Calidad de la Universidad Ecuatoriana. Quito: CEAACES.

CINDA (1993). *Acreditación Universitaria en América Latina: Antecedentes y Experiencias*, Quito: CEAACES.

CINDA (2007) *Acreditación y Dirección estratégica para la calidad en las universidades*. Quito: CEAACES.

CINDA (2007). *Informe Educación Superior en Iberoamerica*. Quito: CEAACES.

CLACSO (2012). *Políticas de Evaluación Universitaria en América Latina: Perspectivas Críticas*. Quito-Ecuador: CONESUP

CLACSO. (2012). *Políticas de Evaluación Universitaria en América Latina*. Buenos Aires: UBA.

Claxton, G. (2001). *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona, Paidós.

CONEA (2003). *Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador*. Quito-Ecuador.

CONEA, (2002). *Primer Encuentro Sobre Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el Ecuador*. Quito-Ecuador

CONEAU (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*

CONESUP (2000). *Guía de Procedimientos para la Autoevaluación Institucional*. (2ª Ed). Quito-Ecuador: CONESUP

Constitución de la República del Ecuador (2008)

Constitución Política de la República del Ecuador (1998)

CONUEP (1994). *Plan de desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas, perfil*. Quito-Ecuador: CONUEP

CONUEP (1997). *Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria*. Quito-Ecuador: CONUEP

CONUEP. (1994). *Universidad Ecuatoriana: Misión para el siglo XXI, conclusiones y propuestas*. Quito-Ecuador: CONUEP

Cook, T. D., y Gruder, C. L. (1978). Investigación metaevaluación. *Evaluación Trimestral*, 2(1), 5-51

Correa, J.M.; Paredes, J. (2009) Cambio tecnológico, usos de plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores. *Revista de psicodidáctica*, 14 (2), 261-278. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://alweb.ehu.es/revista-psicodidactica/historico/2009/2009140206.pdf>

Cronbach, L. J. (1963). "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record*, (64).

Crosby, P. B. (1989). *Let s talk quality*. New York: McGraw-Hill.

Daza, J. (2010). Desafíos y recomendaciones a la planeación estratégica en universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3994Daza.pdf>

De Alba, A. (1991) *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI: Para una Reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM.

De Souza Silva, J., Cheaz, J., y Calderón, J. (2001). *La Cuestión Institucional*. San José: ISNAR "Nuevo Paradigma".

Delors J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Deming, W. E. (1986). *Fuera de la Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Center

Deming, W. E. (1989). *La salida de la crisis. Calidad, productividad y competitividad*. Madrid, España: Díaz de Santos.

Deming, W. E. (1993). *La Nueva Economía de Industria, Gobierno y Educación*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Center

Dias Sobrinho, J. (1995), *Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa em Balzan. Teoría e experiencias*. Sao Paulo, Cortez Editora.

Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, Pertinencia y Relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad, responsabilidad social de la educación superior*. Caracas UNESCO-IESALC.

Díaz Barriga, A. y Pérez Gómez, A. (2010). Entrevistados por Montes Toro, M. F. El sentido de la evaluación y la evaluación del currículo en la educación superior. *Magistro*, 4 (8:123-136).

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill

Díaz González y Pons García (2009). Medición y evaluación de la calidad de servicio percibida: análisis crítico. *Contribuciones a la Economía*. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://www.eumed.net/ce/2009b/dgpg2.htm>

Díaz González y Pons García (2009). Principales concepciones teóricas sobre marketing de servicios: necesidad del estudio y aplicación de la calidad de servicio percibida. *Contribuciones a la Economía*. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://www.eumed.net/ce/2009b/dgpg2.htm>

Díaz Luis F. (2001). La metaevaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(93) 171-192

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2006)

Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan

Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española De Pedagogía*, 50(191)

Eisner, E. W. (1994) *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

Eisner, E. W. (1995.) *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A

Facundo Solanas (2012). MERCOSUR, UNASUR y después ... ¿Convergencia o competencia? *Revista Studia Politicae*. 11 - 29

Facundo Solanas (2012). Una Comparación de la Inscripción en Agenda de la Política de Reconocimiento de Títulos Universitarios en el MERCOSUR y la Unión Europea. *Revista De Políticas Publicas*. ; (16) 443 - 453

Fichte, Johann G. (1977). *Discursos a la nación alemana*. Madrid, España Editora Nacional,

Florez Ochoa R. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Colombia. McGraw Hill Interamericana

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fundación Andes. (2006). *Proyecto "Universidad construye País"*. Valparaíso: U Católica.



Gagné, R. M. (1962). The adquisition of Knowledge. *Psychological Review*. 69(4), 355-365.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellin: Fondo Editorial EAFIT

García Sánchez, E. (2005), *La evaluación de programas de reforma educativa en España: tres estudios de caso desde un enfoque de metaevaluación* (Tesis doctoral). Madrid:Universidad Complutense de Madrid.

Gimeno Sacristán (1991) Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*. (194), 10-15

Grau, J. (31 de Enero de 2013). La Unión Europea lanza su propia tabla de clasificación de universidades. *ABC Sociedad*. 5.

Guba, G. E. Y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Harvey, L. Y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 18(1), 9-34.

Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., y Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la Investigación*. Bogota: McGraw-Hill Education.

Herrera, L., Medina, A., y Naranjo, G. (2014). *Tutoría de la Investigación Científica* (6ª ed.). Ambato, Ecuador: Graficas Corona.

House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata. Madrid

Ishikawa, K. (1994). *¿Qué es el control de la calidad? La modalidad japonesa*. Bogotá: Norma.

Juran, J. M. (1993). *La función de la calidad. Manual de Control de la Calidad* (4ª ed.). La Habana, Cuba: Editorial MES.

Kaufman, R. (1973) *Planificación de sistemas educativos*. Mexico: ed.trillas

- Lenin, V. (1915). *Cuadernos Filosóficos*. Moscú: Ediciones Estudio.
- Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (2010)
- Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador”, Registro Oficial N° 77, de 15 de Mayo 2000.
- Mager, r. F. (1962). *Preparing Objectives for Programmed Instruction*. San Francisco: Fearon Glaser
- María Bustelo (2014) Evaluación de políticas públicas con perspectiva de género. *Ciencia política con perspectiva de género*. 189-216
- Martí, J. (1967). *Obras Completas* (Vol. 6). La Habana: Nacional de Cuba.
- Martínez Bonafé, J. (1998). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, (6).
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori
- Morales, G. (2005). *El Giro Cualitativo de la Educación*. Quito: Dimerino.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., Roger, E., & Domingo, R. (2005). *Educación en la era planetaria*. Quito: Santillana.
- Muñoz Cuenca, G. (2007). La quinta generación de la evaluación. *Laurus-Revista de educación*, 158-198.
- Murillo, F.J.** (2004). Qué calidad defiende la Ley de Calidad. *Hezkuntzaren Oihartzuna*
- Optner, Stanford L. (1968) Systems Analysis. *Business Management*, (2ª ed.)
- Partlett, M. y Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes. In Beyond the Numbers Game: A Reader in Education Evaluation*. London: Macmillan.

Pérez Esclarín, A. (2002). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad. Estudios-Fe y Alegría*. Caracas: Estudios

Pérez Esclarín, A. (2005). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea

Pérez Lindo A. L. (2008). Conceptos y posibilidades de la gestión del conocimiento en la universidad. *Revista de Gestión Universitaria*, 1(1) Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: [www.gestuniv.com.ar](http://www.gestuniv.com.ar)

Perez Lindo, A. L. Ruiz Moreno; C. Varela; F. Grosso; C. Camós; A. M. Trottni; M.L. Burke y S. Darin (2005). *Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y la universidad*. Buenos Aires: Norma

Porta Salvia, C., y Hampshire, S. (2009). ¿Cuáles son las primeras diez Universidades en el mundo? ¿Y cómo saber cuáles son los criterios? *Docencia e Investigación*, 192-209.

Proyecto Nuevo Paradigma. (2001). *La Cuestión Institucional*. San José, Costa Rica, Costa Rica: Proyecto ISNAR.

Rama Vitale, C. (2008). Nuevos escenarios para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Quito: Universidad Central del Ecuador.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ramírez, R. (2010). Introducción. *Transformar la Universidad para transformar la sociedad*, Senplades (Comp) 7-26. Quito, Ecuador: SENPLADES.9

Reglamento General de Educación Superior del Ecuador (2002) Registro oficial N° 666, de 19 de septiembre 2002.

Rivas Casado (1998).La educación en Venezuela. *Gran Enciclopedia de Venezuela*, (7). Caracas: Globe

Rodríguez Espinar S. (2013) *La evaluación de la calidad en la educación superior: Fundamentos y modelos*. Madrid: Síntesis, 2013

Rodríguez Sebastián E.(2014) El gobierno de las universidadesde la reflexión a la acción. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(1), 89-106.

Rostand Quijada, C. (2005) *Análisis y proyección actual de los principios morales del padre Manjón*. [Tesis Doctoral] Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27677.pdf>

Salkind, N. J. (1999). *Metodos de investigación* . Mexico: Prentice Hall.

Salmi J. y Saroyan A. (2007). Las tablas de clasificación como instrumentos de política: usos y abusos". *Gestión de la Educación Superior y de la Política*, 19(2) Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v19-art10-en>

Sánchez Martín, M.E. (2003). *La entrevista. Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Santos Guerra, M. (2004). Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. El momento de la Metaevaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, IX(023), 913-931.

Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: NARCEA.

Santos Guerra, M. A. (1993). *Los abusos de la evaluación. La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidonda (Málaga): Editorial Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (1998). Evaluaciones sin ton ni son. Necesidad de la meta-evaluación educativa. *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Madrid.

Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (34).

Santos Guerra, M. A. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Revista Andalucía Educativa*, (34). Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: [http://averroes.cec.juntaandalucia.es/publicaciones/andalucia\\_educativa.php3](http://averroes.cec.juntaandalucia.es/publicaciones/andalucia_educativa.php3)

Schwandt y Halpern (1988) *Vinculación de Auditoría y Meta-evaluación: Mejora de la Calidad en Investigación Aplicada (Applied Métodos de Investigación Social* SAGE Publications,

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. 39-83

Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. *School evaluation: The politics and process*. 319-328. Berkeley, CA.: McCutchan.

Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness. Edgepress

Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least theory that practice require. *American Journal of Evaluatio*. 19(1), 57-70.

Scriven, M. (1974). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Commen*.(3), 1-4.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park , Ca.: Sage

Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*. 20(1), 147-166.

Senge, P. (1990) *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Century Business, London

Senge, P. (1991) *La Danza Del Cambio*. EDICIONES GESTION

Senge, P., Cambron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday/Currency

- Senge, Peter (1997). *La Quinta Disciplina*. Edic. Juan Granica, Argentina
- SENPLADES. (2010). *Transformar la Universidad para transformar la Sociedad*. Quito: SENPLADES.
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del "Buen Vivir"*. Quito: SENPLADES.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó
- Stufflebeam, D. L. (2001). The meta-evaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(29), 183-209.
- Stufflebeam, D. L. Y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Suchman, E. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage
- UNESCO (2009) *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Conferencia Mundial de Educación Superior (8 de julio de 2009)
- UNESCO. (10 de Diciembre de 2008). *UNESCdoc*. Recuperado de [Fecha de consulta: 20 de Octubre del 2015]: <http://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2005). *Hacia una Sociedad del Conocimiento*. UNESCO.
- Valdés, L. (2001). *Conocimiento es Futuro* Hacia la sexta generación de los procesos de calidad dentro de la empresa. México, D.F.: CONCAMIN
- Villavicencio, A. (2012). *Evaluación Acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento*. Quito: IAEN.
- Villavicencio, A. (2013). *Hacia dónde va el Proyecto Universitario de la Revolución Ciudadana?* Quito: 1300 ediciones

## 9. ANEXOS

### **CUESTIONARIO PARA APLICARLO A RECTORES O VICERRECTORES ACADÉMICOS Y DIRECTORES DE LAS UNIDADES DE EVALUACIÓN-ACREDITACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ECUATORIANAS**

#### **INSTRUCTIVO:**

Señale la opción que se ajuste mejor a lo que Usted ha evidenciado en torno al modelo de Evaluación-Acreditación Institucional aplicado por el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Ecuatoriano (CEAACES).

Se le solicita responder a los enunciados con estricto apego a la sinceridad y honestidad que le caracterizan. Se garantiza la confidencialidad de la información que se aporte.

**Gracias por su colaboración**

#### **OPCIONES:**

<b>Números</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Significado</b>	<b>Completo o desacuerdo</b>	<b>Poco acuerdo</b>	<b>Ni acuerdo ni desacuerdo</b>	<b>Acuerdo</b>	<b>Completo acuerdo</b>

Al lado derecho de cada indicador, marque con X la valoración asignada, en la columna correspondiente:

<b>INDICADORES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. Las Instituciones de Educación Superior (IES) participaron activamente en el diseño del modelo.</b>					
<b>2. En el diseño se advierte con claridad el proyecto pedagógico que orienta la construcción del modelo de evaluación</b>					
<b>3. El modelo es predominantemente cuantitativo</b>					
<b>4. El diseño del modelo da respuesta a la realidad del contexto ecuatoriano.</b>					
<b>5. El modelo refleja un enfoque potenciador de la evaluación que conduce a un mejoramiento continuo de las IES</b>					
<b>6. Se evidenció un trabajo multidisciplinario en la construcción del modelo.</b>					
<b>7. Las reglas de juego estuvieron muy claras desde el inicio</b>					
<b>8. En el modelo se advierte coherencia entre:</b> a. dimensiones con los objetivos a conseguir después del proceso b. Criterios y subcriterios con los objetivos a conseguir después del proceso c. Indicadores con los objetivos a conseguir después del proceso					
<b>9. El modelo de evaluación estableció desde el inicio los fines a conseguir con la aplicación del mismo</b>					
<b>10. El lenguaje empleado en el modelo era comprensible de manera unívoca para todos.</b>					
<b>• IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO POR EL CEAACES</b>					
<b>11. El diálogo constructivo primó durante la socialización de la estructura del modelo</b>					
<b>12. Las IES conocieron de manera precisa sobre qué serían evaluadas</b>					
<b>13. Los objetivos fueron conocidos de manera suficiente por las IES</b>					
<b>14. La metodología que se seguiría durante todo el proceso fue claramente explicada a las IES</b>					
<b>15. Se definieron con precisión cronogramas para los procesos de autoevaluación y</b>					



evaluación externa					
16. Se explicó de manera suficiente por qué serían evaluadas las IES					
17. Las técnicas e instrumentos de evaluación se explicaron con claridad a las IES					
18. La ponderación de los criterios e indicadores fue analizada de manera suficiente durante la socialización					
19. Se informó previamente a las IES sobre procesos de metaevaluación					
20. Luego de la socialización del modelo las IES sabían con seguridad como enfrentar exitosamente la evaluación-acreditación.					
• <b>APLICACIÓN DEL MODELO POR EL CEAACES</b>					
21. La transparencia fue la tónica del proceso					
22. El proceso se condujo con solvencia técnica por los evaluadores externos					
23. Se evaluó el pasado sin considerar el presente					
24. Un ambiente de construcción proactivo rodeó el proceso de evaluación acreditación externa					
25. Se dió importancia a la investigación participativa para la verificación de la información por parte de los evaluadores externos.					
26. Importó más a los evaluadores externos la verificación de los datos formales que la valoración real de la Institución					
27. El modelo generó instrumentos con altos niveles de validez y confiabilidad para las IES					
28. La improvisación y variación de ponderaciones caracterizó al proceso					
29. Se respetó el marco legal que orientaba el proceso					
30. Las IES quedaron satisfechas por la manera objetiva con la que se valoraron los indicadores in situ					
• <b>RESULTADOS PROPORCIONADOS POR EL CEAACES</b>					
31. Los resultados fueron proporcionados en primer lugar a la IES para el análisis correspondiente antes que a los medios de comunicación					

32. Los resultados fueron el reflejo de las ponderaciones que se definieron con claridad entre el CEAACES con las IES					
33. El CEAACES analizó rigurosamente los resultados del proceso de autoevaluación institucional antes de la evaluación externa					
34. La evaluación externa partió del análisis de los planes de mejora implementados por las IES					
35. Las IES conocían de manera suficiente cómo se procesaron los resultados					
36. Algunas IES tuvieron información privilegiada sobre procesos y resultados					
37. La comunicación de resultados por parte del CEAACES satisfizo a las IES por la objetividad del proceso					
38. La comunicación de resultados causó sorpresa a las comunidades académicas de las IES					
39. Las IES valoraron la seriedad con la que se condujo la comunicación de resultados por parte del CEAACES					
40. La categorización de las IES produjo impactos positivos en los miembros de la comunidad universitaria					
• <b>META-EVALUACIÓN</b>					
41. Desde el inicio el CEAACES planteó la necesidad de evaluar el sistema de evaluación propuesto.					
42. La reflexión crítico-propositiva que impulsa la metaevaluación permitirá mejorar el sistema de evaluación del CEAACES					
43. La investigación participativa de las comunidades educativas de las IES debería caracterizar a la metaevaluación					
44. La metaevaluación contribuye a la mejora continua de la calidad de la educación en las IES					
45. Las IES consideran que es necesaria la metaevaluación para mejorar procesos y resultados					
46. Se evaluó el sistema de evaluación implementado por el CEAACES					
47. Las comunidades educativas de las IES fueron consultados por el CEAACES para					

<b>el diseño de la metaevaluación</b>					
<b>48. Los talleres de análisis con mente abierta sobre la metavaluación que se realicen entre el CEAACES y las IES incidirán en la calidad de las propuestas de mejora</b>					
<b>49. La investigación evaluativa permite una toma de decisiones de evaluadores y evaluados que mejora la calidad de la gestión académica</b>					
<b>50. Evaluadores y evaluados generan un ambiente de compromiso de mejoramiento continuo de la calidad por medio de la metaevaluación</b>					

## **ESCALA DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO**

### **INSTRUCCIONES**

A continuación le presentamos un cuestionario todavía en fase de diseño y le pedimos su colaboración en el proceso de validación.

Este cuestionario tiene como objetivo ser un instrumento para analizar el modelo de evaluación institucional implementado por el CEAACES, con especial énfasis en el diseño, sociabilización, aplicación, resultados y evaluación del sistema de evaluación

Se trata de identificar las fortalezas y debilidades que tiene el modelo de evaluación-acreditación y la pretensión es convertirlo en un factor fundamental del mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en nuestro País.

Con el fin de validarlo, le agradeceríamos que indicara en las columnas de la derecha el valor que cree tiene la pregunta en cuanto a su relevancia (si el enunciado es significativo según la información que se pretende recabar) y claridad (claridad en la redacción, uso de lenguaje y

expresiones claras), utilizando para ellos los valores de la escala que se presenta a continuación.

Ninguna	Escasa	Bastante	Mucha
0	1	2	3

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**